



IMPARARE A LEGGERE E SCRIVERE LO STATO DELL'ARTE

a cura di Mario Castoldi e Michela Chicco



IPRASE - Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa

via Tartarotti 15 - 38068 Rovereto (TN) - C.F. 96023310228
tel. 0461 494500 - fax 0461 499266 - 0461 494399
iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it - www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario G. Dutto
Livia Ferrario
Michael Schratz
Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE
Prima pubblicazione marzo 2017

Realizzazione grafica

La Grafica srl - Mori (TN)

ISBN 978-88-7702-427-5

Il volume è disponibile all'indirizzo web: www.iprase.tn.it
alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*

Questa iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma operativo FSE 2014 - 2020 della Provincia autonoma di Trento grazie al sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento.

Progetto FSE PO 2014-2020

AZIONI A SUPPORTO DEL PIANO "TRENTINO TRILINGUE"

*Potenziamento delle aree disciplinari di base per studenti del primo e secondo ciclo di istruzione
CUP C79J15000600001 codice progetto 2015_3_1022_IP.01*

La Commissione europea e la Provincia autonoma di Trento declinano ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni contenute nel presente volume

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC®

(Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.



IMPARARE A LEGGERE E SCRIVERE LO STATO DELL'ARTE

a cura di Mario Castoldi e Michela Chicco

Marzo 2017

INDICE

Introduzione.....	7
--------------------------	----------

Mario Giacomo Dutto

Presentazione dei contributi	9
-------------------------------------------	----------

Mario Castoldi

Sezione 1 – Processi di alfabetizzazione alla lingua scritta

1. Stato dell'arte della letteratura in ambito didattico ed educativo sull'insegnamento della lettura e della scrittura nel nostro Paese	13
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Lerida Cisotto

2. Percorsi di alfabetizzazione emergente: la competenza notazionale	29
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------

Giuliana Pinto, Beatrice Accorti Gamannossi, Monica Camilloni

3. Problematiche connesse agli alunni con bisogni educativi speciali in relazione all'insegnamento della lettoscrittura	47
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Dario Ianes

Sezione 2 – L'insegnamento della lingua scritta nell'editoria scolastica e nella formazione degli insegnanti

4. Ricognizione critica relativa a libri di testo e sussidi didattici diffusi nella scuola italiana per il primo insegnamento della lettoscrittura	61
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Silvana Loiero

5. Analisi critica dei libri di testo e dei sussidi didattici maggiormente utilizzati nella realtà della scuola trentina per il primo insegnamento della lettoscrittura	81
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Paola Baratter

6. Ruolo dell'insegnamento della lettura e scrittura negli attuali percorsi universitari di Scienze della Formazione Primaria	101
<i>Sonia Claris</i>	

Sezione 3 – Metodologie di analisi delle pratiche di insegnamento della lettoscrittura

7. Ricognizione delle ricerche sulle pratiche di insegnamento di lettura e scrittura	123
<i>Franca Rossi</i>	

8. Dispositivi metodologici per l'analisi delle pratiche educative	139
<i>Giuseppe Tacconi</i>	

9. Quadro di riferimento concettuale e metodologico della ricerca francese "Lire et Écrire"	173
<i>Roland Goigoux</i>	

Sezione 4 – Verso un percorso di ricerca

10. Per una ricerca sulle pratiche di insegnamento/apprendimento della lettoscrittura: primi orientamenti	195
<i>Mario Castoldi</i>	

Introduzione

Mario Giacomo Dutto¹

L'arte dell'insegnare è un insieme di capacità operative e riflessive, conquistate nel tempo da chi insegna e messe a fuoco nel lavoro in classe a fronte di generazioni di studenti che si succedono. I saperi pratici, alla base dei mestieri della scuola, mantengono una loro stabilità nel tempo e conservano, pur con ricorrenti rivisitazioni e peculiari interpretazioni, pratiche di azione e soluzioni didattiche che resistono al logorio del tempo e alle ricorrenti ondate di nuove ipotesi e proposte tecniche. Questa è, insieme, la loro forza nell'assicurare continuità negli anni e la loro debolezza nelle rigidità che possono generare. Il futuro che passa a scuola, tali sono le coorti di allievi, affonda le radici in alcuni fondamentali che rendono comprensibile l'attività in un assetto tradizionale fatto di banchi allineati e lavagna in ardesia come in un'aula 3.0, con disposizioni mobili e display diffusi.

Pur variando i contesti di realizzazione, i significati dell'apprendimento e, probabilmente, i percorsi e le esperienze dei singoli allievi, imparare a leggere e scrivere è una delle costanti: si rintracciano, infatti, in questo settore, routine generalizzate, quasi tramandate, codificate nell'editoria di settore, con qualche esplorazione innovativa. E sono queste prime opportunità alla radice delle performance successive degli alunni, determinanti delle difficoltà che incontreranno o fattori di riuscita nel medio e lungo periodo. La disponibilità crescente di informazioni valutative sui livelli di competenza degli studenti obbliga ormai ad una ricerca attenta e focalizzata sulle condizioni che facilitano l'apprendimento e sugli ostacoli che impediscono il raggiungimento di traguardi definiti e la continuità dei processi di crescita. La padronanza della parola è competenza trasversale.

Ritornare, quindi, a interrogarsi sulle pratiche di insegnamento della lettura e della scrittura non è un nostalgico sguardo al passato resuscitando abecedari e sillabari, né il revival delle querelle metodologiche che hanno agitato i decenni del secondo dopoguerra. È piuttosto il rimettere a fuoco uno dei compiti che gli insegnanti affrontano nei primi anni della scuola primaria, tenendo conto della tradizione, in qualche misura codificata da libri di testo molto simili, dell'esperienza diversa delle nuove generazioni e degli ambienti di apprendimento che le scuole offrono.

L'attenzione a come l'alunno si appropria delle tecniche del leggere e dello scrivere è parte di una più generale analisi che l'Istituto intende negli anni realizzare sulle pratiche efficaci di insegnamento, offrendo un contributo di informazione e di conoscenza che può rivelarsi utile per la formazione continua degli insegnanti, per l'organizzazione degli ambienti di apprendimento e per le strategie di leadership di scuola focalizzate sull'apprendimento degli studenti.

¹ Mario Giacomo Dutto è Presidente di IPRASE, Rovereto

Aprire il fronte della ricerca con un'iniziativa sulla scrittura e sulla lettura nel primo anno della scuola elementare per l'Istituto significa entrare in un campo impegnativo, ambizioso, non privo di insidie, esigente, ma di elevate potenzialità.

Per spostare in avanti le frontiere della conoscenza, è questa la ragione della ricerca, occorre l'umiltà di chi sa ascoltare, la temerarietà di chi ha il coraggio di esplorare sentieri nuovi, il rigore di chi capitalizza le conoscenze già acquisite e su di esse costruisce. È un piano di lavoro sostanzialmente diverso da quello della divulgazione o della riflessione operativa, linee pur importanti e al centro dell'attività corrente dell'Istituto. Scelte di metodo rigorose e funzionali sono determinanti come la padronanza della letteratura scientifica nelle sue acquisizioni consolidate come nelle sue recenti esplorazioni e il dialogo con chi già opera sul campo. Non necessariamente originale, ma un contributo alla conoscenza è l'indicatore del valore aggiunto realizzato.

Il volume, progettato e coordinato da Mario Castoldi dell'Università di Torino, raccoglie i contributi che tracciano lo scenario della ricerca varata dall'Istituto con riferimento ad alcune componenti. Si tratta di contributi redatti come materiale istruttorio di ricerca in vista del progetto operativo per l'indagine che sul campo esaminerà le pratiche didattiche degli insegnanti e le performance degli alunni all'inizio e al termine della prima classe della scuola elementare. Vi si trovano riferimenti alla ricerca scientifica sul tema dell'alfabetizzazione, una ricognizione sugli strumenti prodotti dall'editoria di settore, un esame analitico dei libri di testo in uso nelle classi prime delle scuole trentine. Per quanto si riferisce ai bisogni educativi speciali viene illustrata la normativa in vigore e alcuni esempi di strumentazione tecnica. Come le routine scolastiche siano in rapporto con i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti è un interrogativo di grande rilevanza per comprendere il contesto di esperienza degli alunni. La riflessione sulle scelte alternative tra gli approcci e le tecniche di descrizione e analisi delle pratiche didattiche è, per l'impianto della ricerca, una fase preliminare di grande rilevanza.

Nel proporre il volume alle scuole del Trentino e agli insegnanti che in essa operano si intende aprire una riflessione su un'area cruciale, talvolta dismessa nonostante la sua importanza, dell'agire scolastico, offrendo strumenti aggiornati di approfondimento e di informazione.

Presentazione dei contributi

Mario Castoldi¹

I contributi raccolti in questo volume sono stati pensati allo scopo di disporre di un quadro sufficientemente ampio sullo stato dell'arte in rapporto all'apprendimento della lettura e della scrittura nei primi anni della scolarizzazione; ciò come base per l'impostazione concettuale e metodologica di una ricerca su questo tema da parte di IPRASE. Sulla base delle disponibilità raccolte sono stati commissionati un insieme di contributi, sia in forma scritta che orale, presentati e discussi nell'ambito di un seminario tenutosi a Rovereto l'1-2 dicembre 2016.

I primi tre contributi sono centrati sui processi di alfabetizzazione alla lingua scritta. *Lerida Cisotto*, per lunghi anni docente di Didattica generale e Didattica della lingua italiana presso l'Università di Padova e Presidente del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria, propone una ricognizione della letteratura in ambito didattico ed educativo sul tema della ricerca, con particolare attenzione al contesto italiano. Il contributo di *Giuliana Pinto*, docente del Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze, e delle sue collaboratrici (*Beatrice Accorti Gamannossi* e *Monica Camilloni*) integra la ricognizione precedente allargando ulteriormente lo sguardo sul contesto internazionale e approfondendo il tema della competenza notazionale. *Dario Ianes*, docente di Pedagogia e didattica speciale presso la Libera Università di Bolzano, focalizza l'attenzione su alcune problematiche connesse ai processi di alfabetizzazione alla lingua scritta rivolti ad allievi con bisogni educativi speciali.

Seguono altri tre contributi volti a esaminare come l'alfabetizzazione alla lingua scritta si riverbera sull'editoria scolastica e sui percorsi di formazione degli insegnanti. *Silvana Loiero*, ex-Dirigente scolastica e Direttrice della rivista "La vita scolastica", propone una ricognizione critica dei libri di testo e dei sussidi didattici per la prima scolarizzazione. *Paola Baratter*, Dirigente scolastica presso l'Istituto Comprensivo di Ala, contestualizza l'indagine in rapporto alla realtà trentina, a partire dai dati sulle adozioni dei libri di testo nelle classi prime primarie. *Sonia Claris*, coordinatrice dei supervisori del Tirocinio in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università Cattolica di Milano, analizza il ruolo assegnato all'insegnamento del codice scritto nei percorsi di formazione dei docenti di scuola dell'infanzia e primaria in diversi Atenei italiani.

Un terzo gruppo di contributi si orienta su tematiche di ordine metodologico in merito all'analisi delle pratiche di insegnamento della lettura e scrittura. *Franca Rossi*, docente di Psicologia dello sviluppo e Psicologia dell'educazione presso l'Università "Sapienza" di Roma, propone una ricognizione delle ricerche su questo tema, con attenzione sia al

¹ Mario Castoldi è docente di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Torino

panorama nazionale che internazionale. *Giuseppe Tacconi*, docente di Didattica generale presso l'Università di Verona, allarga lo sguardo sull'analisi delle pratiche educative in senso più lato e sui dispositivi metodologici proposti in letteratura. *Roland Goigoux*, docente presso l'Università Blaise-Pascal (ESPE) di Clermont-Ferrand e coordinatore della recente ricerca francese "Lire et Écrire", sintetizza l'impianto metodologico impiegato nel loro percorso di ricerca; peraltro tale impianto rappresenta il punto di riferimento su cui si sta impostando la ricerca trentina, in particolare per quanto riguarda l'analisi di efficacia delle pratiche, centrata sulla messa in relazione delle pratiche di insegnamento con i risultati di apprendimento.

Nel mio breve contributo conclusivo, infine, provo a illustrare le premesse da cui muove l'elaborazione del percorso di ricerca sull'efficacia delle pratiche di insegnamento della lettura e scrittura nella scuola trentina che si sta mettendo a punto proprio in questi mesi all'interno dell'Istituto. Tali premesse, sono state condivise e discusse proprio nel corso del seminario del dicembre 2016 nel quale sono stati presentati alcuni dei contributi qui documentati.

Sezione 1

**Processi di alfabetizzazione
alla lingua scritta**

1. Stato dell'arte della letteratura in ambito didattico ed educativo sull'insegnamento della lettura e della scrittura nel nostro Paese

Lerida Cisotto¹

1. I molti significati dell'alfabetizzazione

L'alfabetizzazione è termine italiano, non corrispondente al polisemico inglese literacy, che si riferisce al fatto di possedere familiarità e padronanza della lingua scritta e ai modi con cui si perviene a tale familiarità. L'interesse per il tema in campo didattico scaturisce dalla pervasiva presenza della scrittura nei contesti quotidiani e dal suo utilizzo come principale strumento di trasmissione culturale in ambito scolastico. Mentre prima degli anni ottanta l'alfabetizzazione era descritta come codifica e decodifica del linguaggio scritto, con enfasi su aspetti percettivi e grafomotori, oggi è intesa come processo articolato, in cui intervengono componenti strumentali, cognitive, culturali, sociali (Hillis, 2002), distribuito lungo un continuum di competenza, dalla familiarizzazione iniziale fino agli usi maturi dell'età adulta. La literacy descrive perciò una continua evoluzione della padronanza della lingua che include:

- a) le fasi che precedono l'insegnamento formalizzato, in cui il bambino viene precocemente a contatto con la lingua scritta e familiarizza con i suoi usi;
- b) le attività formalizzate del curriculum scolastico, volte all'acquisizione delle regole del codice alfabetico e delle convenzioni comunicative anche oltre la fase di decodifica;
- c) le pratiche sociali e culturali in cui la lingua scritta è usata nei contesti scolastici e sociali, per differenti scopi e con diverse funzioni ed esigenze (Pontecorvo, Fabbretti, 1999).

In generale, l'alfabetizzazione si definisce come l'abilità di fare usi produttivi delle opportunità della lingua scritta tipiche della cultura in cui si vive e comprende una costellazione di processi e abilità implicati nei modi alfabetizzati con cui gli individui pensano e parlano di eventi e cose. La literacy, perciò, è *fattore centrale dello sviluppo cognitivo*, con cui si apprendono modalità di conoscenza e organizzazione delle esperienze; ma è anche una *forma di socializzazione*, in quanto l'appropriazione della lingua scritta avviene con modalità analoghe a quelle della lingua orale, in una rete di interazioni connotate dalla cultura (Boscolo, 1997).

La concezione allargata di alfabetizzazione induce a ripensare il concetto di *acquisizione strumentale delle abilità di lettura e scrittura*, non più identificabile con le sole abilità di codifica e decodifica; incrina inoltre l'idea che *gli inizi dell'alfabetizzazione* coincidano con l'avvio della scolarità: essi emergono molto prima, quando, venendo a contatto con

¹ Lerida Cisotto, già docente di Didattica generale e di Didattica della lingua italiana presso l'Università degli Studi di Padova

le scritte del quotidiano, il bambino affronta la lingua scritta come problema di conoscenza; avvalorata, infine, *il carattere situato di lettura e scrittura*, in quanto attività che comportano usi differenziati della lingua scritta in relazione a obiettivi, contesti e interlocutori diversi (Reeder et al., 1996). In breve, la literacy è un processo che accompagna e scandisce i diversi momenti della vita dell'uomo e ne sancisce l'appartenenza sociale.

2. Gli inizi dell'alfabetizzazione: l'alfabetizzazione emergente

L'imparare a leggere e a scrivere è un evento che si connota di particolare valore agli occhi del bambino, poiché egli vi associa l'idea del diventare grande, ma è atteso con impazienza anche dai genitori, che lo considerano la prima prova della riuscita scolastica futura del figlio, quasi un test con valore predittivo. La tensione a conquistare l'alfabeto è animata dagli artefatti scritti in cui il bambino si imbatte nelle attività quotidiane, quando manipola il telecomando o fissa lo sguardo su insegne e cartelli e ne interpreta a suo modo il significato. Nei contesti sociali attuali, sono molte le situazioni che giocano a favore dell'emergere precoce di conoscenze alfabetizzate, suscitando attese di competenza verso la lingua scritta prima della scolarità. Alla fine del secolo scorso, gli studi hanno introdotto la distinzione tra *alfabetizzazione emergente* e *alfabetizzazione formalizzata*. La prima designa un costrutto complesso di abilità, processi e atteggiamenti inter-dipendenti, ritenuti i precursori evolutivi di lettura e scrittura convenzionali (Teale e Sulzby, 1986), precursori che sono incrementati da opportunità ambientali a carattere informale. *Alfabetizzazione formalizzata* è espressione riferita invece all'apprendimento di lettura e scrittura convenzionali di testi alfabetici a seguito di specifici interventi di istruzione (Pinto, 2003). I due costrutti includono differenti set di processi sottesi a lettura e scrittura e ne tracciano l'evoluzione dalla prima interpretazione simbolica dei segni fino al riconoscimento del valore sonoro di ogni lettera. In questo contributo daremo conto della complessità del percorso e delle sue componenti.

2.1 La psicogenesi della lingua scritta

Se apprendere una lingua scritta non equivale a imparare solo associazioni tra suoni e segni, quali rappresentazioni permettono al bambino di associare i segni scritti alla forma delle parole? Che cosa avviene nella sua mente quando i segni cominciano a funzionare come evocatori di unità fonologiche? Ben prima della scolarità, i bambini intuiscono che la padronanza della lingua scritta richiede meccanismi di elaborazione diversi rispetto a quelli del parlato, poiché al significato di parole scritte si accede tramite il riconoscimento delle lettere che le compongono (Orsolini, 1999). L'individuazione di regolarità e costanti nelle ipotesi con cui bambini prescolari di differenti lingue e culture organizzano concettualmente la lingua scritta ha portato Ferreiro (1986; 1995; 2003; Ferreiro, Teberosky, 1979) a descriverne il processo in senso psicogenetico. In base a ricerche condotte in vari Paesi, la studiosa ha illustrato le principali tappe con cui i bambini prescolari esplorano il sistema convenzionale di scrittura. Sospinti dall'interesse verso le scritture, essi si ingegnano in molti modi per soddisfare le curiosità e si impegnano precocemente in un *processo costruttivo di concettualizzazione della lingua scritta*, elaborando una serie di

ipotesi con cui cercano di comprenderne il funzionamento. Le modalità con cui avviene il percorso risentono delle particolarità delle lingue e variano da bambino a bambino, ma sono comuni alcune fasi nell'evoluzione dei sistemi di interpretazione.

L'ingresso alla scrittura alfabetica prende avvio con la *differenziazione funzionale tra disegno e scrittura*, con cui il bambino matura l'idea che si tratta di due diversi sistemi di rappresentazione. Dopo tale fase, intervengono tre livelli di concettualizzazione, rispondenti a tre modalità di approccio alla lingua scritta. Al primo – *il livello presillabico*– il bambino ricerca dei criteri per distinguere la scrittura dal disegno anche sul piano grafico, arrivando a intuire che, a differenza dei grafismi del disegno, le lettere non riproducono la forma degli oggetti a cui si riferiscono, ma “stanno per essi”, hanno cioè carattere arbitrario e convenzionale. Egli ricorre a *criteri di tipo quantitativo e qualitativo*: ipotizza che per poter leggere o scrivere una parola con significato sia necessaria una quantità minima di segni, almeno tre, e che i grafismi debbano essere differenti fra loro. Al secondo livello della – *differenziazione grafica* – il bambino esplora dei modi per diversificare le scritture di parole con significato diverso, in base all'idea che per poter leggere cose differenti deve esserci una differenza fra i segni grafici. Introduce allora delle variazioni nel numero di lettere, oppure modifica tipologia e posizione dei caratteri. I grafismi si fanno sempre più simili alle lettere e si registra la tendenza a stabilire una relazione tra il numero dei segni della parola scritta e le caratteristiche del referente. Ad esempio, “papà” è parola scritta con molti caratteri, mentre “bambino” è nome rappresentato con pochi segni. In breve, il bambino intende la scrittura come scrittura di nomi e ne cerca la corrispondenza con i segni che li rappresentano.

Nella fase del *livello sillabico* interviene la fonetizzazione della parola scritta, ossia la scoperta che *i segni stanno al posto delle parole dette*. I bambini individuano la corrispondenza tra parti sonore di una parola (le sillabe) e le lettere della grafia di tale parola, formulando l'ipotesi di un segno scritto per ogni sillaba fonetizzata. Alla richiesta di scrivere un nome, essi tracciano tante lettere quante sono le sillabe pronunciate; segni in eccesso sono cancellati o giustificati (segni eccedenti il proprio nome sono interpretati ad esempio come il cognome). Nelle grafie sillabiche dei bambini italiani si riscontra l'uso prevalente di vocali, data la regolarità del gruppo consonante-vocale nella nostra lingua, mentre le consonanti prevalgono nelle scritture in lingua inglese. Il passaggio intermedio tra la terza e quarta fase è di tipo *sillabico-alfabetico*: il bambino produce scritture miste, associando a ogni carattere sillabe o lettere. Quando egli scopre che la sillaba si compone di elementi più piccoli, approda al *livello alfabetico* e inizia a stabilire una corrispondenza stabile tra singoli suoni e le lettere scritte.

Il quadro teorico di Ferreiro è stato punto di riferimento per molte indagini condotte in ambito nazionale (Ferreiro, Pontecorvo, 1996; Cisotto e al., 2011), e le ipotesi della studiosa hanno trovato sostanziale conferma. Ma la teoria ha avuto importanti ripercussioni anche sul piano didattico: basti pensare alle implicazioni sul metodo, dovute alla scoperta di un'ipotesi sillabica nelle fasi iniziali dell'alfabetizzazione e di livelli di concettualizzazione comuni a bambini che vivono in contesti linguistici diversi. A seguito di tali studi, va da sé che l'alfabetizzazione non può essere risolta né come insieme di acquisizioni strumentali, né come un problema percettivo, in cui a seconda dei metodi si privilegiano

gli aspetti visivi o quelli uditivi. Lo sviluppo di abilità alfabetizzate implica metodologie costruttive di intervento, in grado di rendere il percorso spontaneo del bambino parte integrante del curriculum formale per l'alfabetizzazione.

2.2 Componenti dell'alfabetizzazione emergente

L'espressione *alfabetizzazione emergente* (Ravid, Tolchinsky, 2002) designa un insieme di abilità, conoscenze e attitudini ritenuti precursori evolutivi di lettura e scrittura convenzionali, nonché ambienti e situazioni che supportano tali acquisizioni. Dentro a questo ampio costrutto, Whitehurst e Lonigan (1998) distinguono le componenti dell'alfabetizzazione emergente che risultano rilevanti per l'alfabetizzazione formale:

1. il repertorio lessicale: la sua ampiezza risente delle pratiche familiari e ambientali in cui il bambino è coinvolto ed è condizione necessaria affinché alla codifica fonologica di parole si accompagni alla loro rappresentazione semantica;
2. le convenzioni della stampa: le convenzioni grafiche dei libri sono comprese ancor prima di diventare abili lettori e la loro conoscenza agevola l'acquisizione della lettura;
3. la conoscenza delle lettere: secondo gli studiosi, è componente fondamentale del processo e la sua acquisizione è l'esito di interazioni familiari, più che di un insegnamento diretto;
4. la consapevolezza linguistica: emerge quando il bambino impara a discriminare fonemi, parole e frasi. La sensibilità ai pattern sonori favorisce l'apprendimento della lettura;
5. lettura emergente: il far finta di leggere è un chiaro esempio di *emergent reading*, in quanto, ancor prima di decodificare le forme convenzionali di scrittura, i bambini sono in grado di verbalizzare parole-etichetta o segni sporadici, ad esempio le lettere del proprio nome;
6. scrittura emergente: fin dai suoi primi pseudo-grafemi, il bambino intuisce che la scrittura ha funzioni diverse rispetto al codice orale, manifesta l'esigenza di poter comunicare con le scritte e apprezza molto che l'adulto si interessi alle sue scritture inventate;
7. altri fattori cognitivi coinvolti nell'alfabetizzazione emergente: la memoria fonologica, ossia l'abilità di ricordare sequenze di suoni, di numeri e la velocità di denominazione;
8. la motivazione al codice scritto: è riconducibile all'interesse verso lettura e scrittura, che è incrementato soprattutto dalla famiglia e dal contesto ambientale.

Gli studi di Whitehurst e Lonigan, validati sul piano empirico da molte ricerche, danno conto dell'interdipendenza tra variabili dell'alfabetizzazione emergente. Ai fini dell'integrazione tra le componenti, risulta però più convincente il modello di Pinto e al. (2008). La studiosa distingue tre macro-aree di abilità: l'*area linguistica* include conoscenze lessicali, sintattiche e narrative che consentono di collegare l'informazione uditiva, visiva e concettuale. Rivestono centralità al suo interno la *consapevolezza sintattica e semantica*: esse riguardano la formulazione di giudizi di accettabilità delle frasi, la capacità di rilevare

distorsioni sul piano semantico e sintattico, di riconoscere la posizione appropriata di una parola in una frase, di distinguere la funzione di nomi e verbi, ecc.; l'*area pragmatica* permette di considerare il linguaggio orale e scritto nella natura di codice simbolico decontestualizzato e di riconoscere l'adeguatezza sociale dei messaggi prodotti. Le due aree si integrano poiché le conoscenze semantiche, sintattiche e delle narrative si legano a aspetti inerenti la conoscenza del codice scritto. La terza area è quella *fonologica*: la sua componente principale è la *consapevolezza fonologica*, cioè la capacità di identificare costituenti fonologici delle parole e di manipolarli intenzionalmente. Ma l'aspetto distintivo del modello è il ruolo delle *narrative*, nell'ambito delle quali il bambino attiva insieme alle abilità linguistiche, processi psicologici complessi: la memoria episodica, semantica e il problem-solving.

2.3 Verso l'alfabetizzazione formalizzata: il modello a due vie

Il modello di Pinto (2003) risulta esaustivo per quanto riguarda l'alfabetizzazione emergente, ma le abilità e le loro relazioni assumono fisionomia diversa nell'alfabetizzazione formalizzata. Interviene in tal caso il *modello a due vie* (Harris e Coltheart, 1986), sperimentalmente verificato da molti studi (Cacciari, 2001; Angelelli, 2004). Esso prevede che nell'apprendimento iniziale di lettura e scrittura convenzionali siano attivi due processi: uno attiva l'immagine fonologica della parola scritta mediante la conversione grafema-fonema (via sub-lessicale); l'altro coinvolge il sistema semantico preposto al riconoscimento di parole di cui sia già stata memorizzata la forma ortografica (via semantico-lessicale). La prima via interviene nel caso di parole non conosciute o di non-parole. La via diretta è utilizzata invece per termini familiari, che sono riconosciuti anche tramite il significato. Per tale motivo, il lettore esperto individua subito, senza analizzare lettera per lettera, eventuali errori nell'ortografia di una parola nota. Quando il riconoscimento di forme e significati noti è ostacolato, ad esempio, in parole strane o scritte in lingua straniera, interviene la via indiretta, in cui il lettore compone la parola attivando la codifica analitica.

Mentre c'è largo consenso in letteratura sull'attivazione parallela delle due strategie nell'adulto, in ambito evolutivo alcuni autori (Frith, 1985; Seymour, Bunce, 1993) propendono per un'ipotesi gerarchico-stadiale, in cui il passaggio tra le due strategie avviene con una successione di stadi regolari. Secondo Ehri (1999), *l'acquisizione della lettura convenzionale* è un processo sostenuto dalle due strategie e si sviluppa come sequenza evolutiva articolata in quattro fasi: la prima – *prealfabetica* – si basa sull'interpretazione dei soli indizi visivi forniti da una parola, come la sua lunghezza o particolari pattern di segni (ad esempio, le doppie nella parola "palla" che può essere letta come "giallo"), senza il riconoscimento delle lettere che la compongono. La fase successiva – *parzialmente alfabetica* – si basa su indizi di tipo fonetico: il lettore utilizza la sua rudimentale conoscenza dei nomi delle lettere e del loro suono per formare un'associazione fra i segni scritti e la loro pronuncia. In fase *pienamente alfabetica* la corrispondenza segno-suono è completata: il bambino padroneggia la segmentazione della scrittura in fonemi e la capacità di abbinarli ai suoni corrispondenti ed è potenzialmente in grado di leggere tutte le parole e le pseudo-parole. Infine interviene la *fase lessicale*, in cui termini familiari sono riconosciuti globalmente.

La portata applicativa del modello a due vie è di grande rilievo in campo psicologico, dove si è potuta mettere in risalto la diversa natura dei disturbi di lettura e scrittura, arrivando a distinguere una dislessia/disortografia di tipo fonologico e una di tipo superficiale (lanes, Cisotto, Galvan, 2011). Il modello è suscettibile di sviluppi anche rispetto ai metodi per la prima alfabetizzazione. Suscita qualche interrogativo invece l'ipotesi di un ordine fisso delle fasi di acquisizione del codice, data la variabilità tra le lingue, che non consente di generalizzare esiti rilevati su bambini anglofoni. L'inglese è una lingua opaca, con poche regolarità nella corrispondenza fonema/grafema, mentre l'italiano è lingua trasparente a ortografia regolare. Si spiega così perché il suo apprendimento risulti più facile, se confrontato a quello di altre lingue europee, e i bambini siano quindi in grado di dominarne con discreta sicurezza i processi di decodifica fin dal primo anno di scuola elementare (Tressoldi, 1996; Orsolini e al., 2003; Seymour e al., 2003).

2.4 Familiarizzare i bambini prescolari alla lingua scritta

I molti studi che testimoniano l'intensa motivazione del bambino a conoscere il codice scritto fin dal periodo prescolare inducono a impostare il tema dell'alfabetizzazione in ottica nuova. Il bambino prescolare sa che la lingua scritta esiste e che padroneggiarla significa possedere la chiave d'accesso a mondi simbolici a lui inaccessibili e la curiosità non si arresta alla soglia percettiva, ma si protende verso il segno e il significato. È perciò improbabile riuscire a ignorare o rallentare la tensione verso le scritture e il desiderio di conoscere uno strumento che appartiene all'esperienza quotidiana del bambino. Venendo a contatto con scritture che non sa decodificare, egli interpella l'adulto o un compagno più grande con la tipica richiesta: *Che cosa c'è scritto?*, *Che cosa vuol dire?* e la vivacità delle domande denota un approccio all'alfabeto di cui la padronanza strumentale è solo un aspetto.

L'efficacia di attività realizzate in forma ludica nella scuola dell'infanzia, in grado di creare nel bambino *familiarità* con la lingua scritta, è stata abbondantemente illustrata (Cisotto e Gruppo RDL, 2009). Il concetto di familiarizzazione si differenzia da quello di alfabetizzazione formale: coinvolge infatti le componenti dell'alfabetizzazione emergente (consapevolezza fonologica, lessico, ecc.), non la padronanza formale del codice, privilegia l'esplorazione attiva delle scritte non l'analisi di segni e suoni e valorizza lettura e scrittura spontanee. In breve, familiarizzare alla lingua scritta significa creare confidenza con i mondi dell'alfabeto, valorizzando la *literacy readiness* del bambino e assecondandone le curiosità (Cisotto, 2006). Fra le proposte avanzate in tale direzione vi sono i percorsi di lettura nella scuola dell'infanzia (Cardarello e Chiantera, 1988) con libri di sole immagini e/o con testo scritto, l'organizzazione del prestito dei libri, la lettura ad alta voce, il coinvolgimento dei genitori in esperienze collaborative di educazione dei piccoli alla lettura. La complicità tra scuola e famiglia prevede lo scambio di materiali tra casa e scuola (flashcard con immagini e didascalie, libri con immagini e parole...), al fine di renderli oggetto di discorso condiviso, oppure nel fornire ai genitori una vera e propria guida per condurre la lettura con i piccoli. Mc Cormik e Mason (1986) proposero a bambini prescolari dei libri piccoli, facili da leggere, con illustrazioni, semplici parole e testi. Ogni

bambino riceveva un *little book* da leggere a casa e i genitori erano invitati a condurre la lettura secondo le indicazioni degli insegnanti. Poi veniva fornito solo il pacchetto di little books senza immagini e senza guida, tranne la lettura del testo effettuata ad alta voce dall'adulto. Gli autori hanno trovato che le attività di prelettura incrementano la capacità di spelling delle parole e il repertorio lessicale. Sulla lettura di storie come contesto significativo per il potenziamento delle abilità linguistiche, alcuni studi condotti nel nostro Paese ne hanno rilevato l'efficacia per lo sviluppo del lessico, la padronanza di vocaboli polisemici e la consapevolezza testuale (Pinto e Bigozzi, 2002).

Per promuovere l'alfabetizzazione emergente, Whitehurst (1996) ha ideato un programma di *lettura dialogata*, in cui i ruoli sono invertiti: il bambino impara a diventare *story teller*, mentre l'adulto è ascoltatore interessato, che accoglie e apprezza le osservazioni del piccolo, collabora alla costruzione della storia, incoraggia a spiegare e a espandere le frasi. Dapprima, le domande richiedono al piccolo di descrivere personaggi presenti nella pagina, ma dai 4-5 anni mirano a porre in relazione aspetti della storia con la vita personale del piccolo. I dati emersi a seguito di brevi sessioni di intervento in ambito familiare e scolastico hanno mostrato significativi miglioramenti nello sviluppo del linguaggio, di abilità sintattiche e semantiche.

I curricula per l'alfabetizzazione emergente mirano in breve a creare condizioni favorevoli per l'apprendimento di lettura e scrittura, prevenendo l'insorgere precoce di difficoltà e disaffezione. Si pensi al diverso significato di cui si connota un intervento volto al potenziamento della consapevolezza fonologica nella scuola dell'infanzia e in quella primaria. Nel primo caso, esso rientra nel curriculum ordinario e può essere condotto con la levità e la forma ludica delle attività informali; se effettuato a scolarità avviata, assume il carattere dell'esercizio di tipo rimediativo.

3. L'insegnamento di lettura e scrittura convenzionali: la questione del metodo

3.1 I metodi sintetici o fonici

La discussione sull'insegnare a leggere e a scrivere ha riguardato spesso la contrapposizione tra metodi sintetici o fonetici e metodi analitici o globali, con scarsa considerazione delle strategie adottate dagli insegnanti e delle caratteristiche infantili che possono esaltare o vanificare la bontà del metodo (Pontecorvo, Fabbretti, 1999). La distinzione fu introdotta dal convegno UNESCO realizzato in collaborazione con il Bureau International de l'Education nel 1951, a seguito della XII Conferenza Internazionale dell'Istruzione Pubblica tenutasi a Ginevra nel 1949, al fine di promuovere l'adozione di una terminologia condivisa a livello internazionale.

I metodi sintetici comprendono i metodi di lettura diretta di lettere e sillabe (alfabetici, fonici, fonico-sillabici) basati sulla corrispondenza tra l'orale e lo scritto, ossia tra il suono e la relativa grafia. L'accento sul suono delle lettere è una prospettiva di approccio all'alfabeto che si afferma a partire dal XVI secolo, quando Valentino Ickelsamer rilevò l'incongruenza insita nel *metodo alfabetico*, che richiede l'apprendimento del nome delle lettere, mentre per la formazione di parole si utilizza invece il loro valore sonoro. In alter-

nativa al nome, egli propose allora il suono corrispondente: *il fonema*. Dato il carattere astratto del singolo suono, Ickelsamer suggerì di facilitarne il riconoscimento tramite l'associazione a un'immagine, la cui lettera iniziale del nome richiamasse il suono da apprendere. In breve tempo, *il metodo fonico* prese il sopravvento su quello alfabetico e si diffuse rapidamente in molti Paesi. Più tardi maturò la consapevolezza che le consonanti avrebbero potuto essere pronunciabili più facilmente se presentate assieme alle vocali. Ne derivò il metodo fonico-misto o *metodo sillabico*, dove ogni consonante è presentata in coppia con una vocale. I metodi sintetici descrivono l'alfabetizzazione come un percorso che procede dalla parte (singola lettera) al tutto (parola o frase). Il processo consiste nell'iniziare dal *fonema* – unità sonora minima del parlato – e nell'associarlo alla sua rappresentazione grafica – *grafema* –. Il *fonema* è segmento fonico a cui i parlanti attribuiscono valore distintivo che non può essere scomposto in unità sonore più piccole e assolve una funzione fondamentale nel processo di discriminazione delle parole (Orsolini, 2000; Graffi e Scalise, 2002). Un *grafema* è il segno elementare non ulteriormente suddivisibile che costituisce il linguaggio scritto: nei sistemi alfabetici i grafemi sono rappresentati dalle lettere dell'alfabeto.

Nell'acquisire il codice alfabetico è indispensabile che il bambino impari a riconoscere e a separare i diversi fonemi della sua lingua per poterli mettere in relazione con i segni grafici. Poiché l'accento è sull'analisi uditiva, per poter giungere a distinguere i suoni e a stabilire le corrispondenze fonema-grafema, si presentano tre questioni cruciali:

- a. che la pronuncia sia corretta per evitare confusione tra fonemi;
- b. che le grafie di forma simile appaiano separatamente, per ovviare a confusioni visuali;
- c. che si insegni una coppia fonema-grafema per volta, evitando di passare alla seguente fino a quando l'associazione precedente non sia ben fissata.

I sostenitori del metodo ritengono che la lettura deve essere dapprima attività con cui acquisire una tecnica sicura di decifrazione. La lettura intelligente, accompagnata da comprensione, interviene successivamente, mentre la lettura espressiva con intonazione rappresenta la tappa più matura. Il percorso di scrittura va concepito in termini analoghi. Poiché lo scrivere è inteso come immagine del parlato e trascrizione di suoni pronunciati, il controllo della grafia procede da unità linguistiche minime a elementi più complessi. La progressione classica consiste nel cominciare dalle vocali, seguite dalla combinazione di consonanti labiali e dalla costruzione delle prime parole per duplicazione delle sillabe (es. pi-pa). La costruzione di frasi procede in modo simile: dalle dichiarative semplici, a periodi composti prima da coordinate e, gradualmente, da subordinate. Il metodo risulterà tanto più efficace quanto più rispondente ai principi alfabetici, ossia, quanto più diretta sarà la corrispondenza suono-segno. Tuttavia, poiché in nessun sistema di scrittura si riscontra la totale corrispondenza tra lingua parlata e ortografia, il metodo prevede che la conquista delle regole ortografiche avvenga a partire dai casi di *ortografia regolare*, cioè da parole in cui la grafia coincide con la pronuncia.

I metodi fonici si basano sul principio che l'imparare a leggere e scrivere deve seguire le stesse tappe dell'acquisizione del parlato (Catalfamo, 2002). Nel secolo scorso, le difficoltà di scrittura erano attribuite infatti a corrispondenti difficoltà nel parlato e all'incapacità di pronunciare correttamente i suoni. È opinione condivisa che nelle classi in

cui si segue questo metodo tenda a prodursi la dissociazione tra il piano del suono o del segno e il piano del significato, poiché si lavora per un lungo periodo con elementi sonori isolati (Deva, 1992). Ma è altrettanto diffusa l'idea che un metodo così strutturato, lineare e ordinato sia confacente ai bambini in difficoltà, i quali rispondono positivamente a situazioni in cui si procede con gradualità, con modalità conosciute, prevedibili e largamente guidate dall'esterno.

3.2 I metodi analitici o globali

I *metodi analitici o globali* si fondano su un'ottica diversa. Essi muovono dal presupposto che la *lettura* sia anzitutto *un atto globale e ideo-visuale*: nel suo apprendimento, il riconoscimento globale della parola o della frase precede la fase analitica. Afferma Decroly (1929): “nello spirito del bambino la visione dell'insieme precede l'analisi delle parti” e il riconoscimento di frasi o parole avviene sulla base del ricordo di atti di lettura precedenti. La facilità con cui il bambino ricorda sequenze sonore, a prescindere dalla loro identificazione analitica, dipende dalla stretta associazione con esperienze significative, socializzate in classe tramite la conversazione e il disegno. La conoscenza dell'argomento rende più facile e rapida l'attività di decifrazione, poiché consente di farsi un'idea a priori del contenuto del messaggio scritto, tramite la selezione di una categoria di parole ricorrenti in un certo campo semantico (Stella e Pippo, 1992). In un secondo momento, per confronto di sequenze grafiche simili e loro scomposizione, si perviene all'identificazione analitica degli elementi sonori – *le sillabe* – che compongono unità linguistiche complesse: parole o frasi. Nell'approccio ispirato al metodo globale, la *sillaba* è ritenuta l'unità sub-lessicale più accessibile al bambino (Monighetti, 1994), poiché è unità ritmico-intonazionale riconosciuta spontaneamente anche nel parlato, dove è resa saliente da pronunce ritmate e da una articolazione del discorso scandita su elementi sonori intervallati da brevi pause. Perciò, afferma Dottrens (1969), studioso autorevole del tema e collaboratore di Claparède, pur se può sembrare logico un percorso di alfabizzazione che prende avvio dalla presentazione di due lettere distinte (consonante e vocale) da unire poi in un gruppo sonoro, in realtà, il bambino sembra mostrare una certa propensione per la sillabazione. La relativa facilità rilevata nell'esecuzione di compiti basati sulla sillaba, dipende dal fatto che la scansione in sillabe è naturalmente più ritmica, mentre l'individuazione dei fonemi è un atto innaturale, poiché essi non hanno evidenza sonora. Secondo i sostenitori del metodo globale, il principio *dal semplice al complesso* a cui i metodi fonici si ispirano, in realtà, misconosce il fatto che nei confronti dei bambini occorre riferirsi al “*semplice psicologico*” e non al “*semplice logico*”, rispondente invece ai paradigmi dell'adulto.

A differenza del metodo fonico il cui punto forte è la regolarità dell'ortografia, nel metodo globale non ha importanza la difficoltà uditiva di ciò che si apprende, poiché la lettura è compito fondamentalmente visivo. A tal proposito, una questione fortemente dibattuta fra i sostenitori dei metodi globali riguarda l'opportunità di avviare l'apprendimento della lettura a partire da parole oppure da frasi. Secondo Deva (1982), la scelta di iniziare dalle une o dalle altre non comporta grandi differenze sul piano didattico, purché sia

mantenuto il richiamo all'esperienza dei bambini che ne consente la contestualizzazione. Il concetto di *globale*, infatti, non si riferisce tanto alla sostituzione di lettere o parole con intere frasi, quanto al modo con cui il bambino si relaziona al simbolismo dell'alfabeto (Formisano e Zuccheromaglio, 1985). In altre parole, il metodo globale è un'applicazione didattica della funzione di globalizzazione che investe anche altri apprendimenti (matematica, scienze...). Mentre il metodo fonetico segue un percorso strutturato su sequenze temporali definite, il metodo globale prevede, almeno sul piano teorico, percorsi differenziati nei modi e nei tempi di apprendimento del sistema alfabetico.

Infine, i *metodi analitico-sintetici* o *metodi misti*, integrano aspetti degli approcci descritti. La fase iniziale prevede l'avvio da ancoraggi significativi (un oggetto, un personaggio...), un primo contatto globale con parole o brevi frasi ma, immediatamente, vi fanno seguito prima l'analisi, poi la sintesi delle lettere. Si procede, in sostanza, presentando quasi contemporaneamente la parola e gli elementi – sonori o grafici – che la compongono secondo i criteri della *massima discriminazione* fra suoni simili e della *massima generatività* di ogni suono, in modo che un singolo fonema possa prestarsi alla composizione di numerose sillabe.

3.3 Il metodo naturale

Il metodo naturale nasce nel contesto della Pedagogia Popolare di Freinet (1968) e si fonda sull'idea che il bambino, come apprende naturalmente a parlare imitando i modelli verbali adulti, così impara a scrivere e a leggere, appropriandosi di tecniche che vede utilizzare nel quotidiano. Secondo l'autore, la lingua scritta è un oggetto di conoscenza, la cui padronanza può avvenire senza un'istruzione specifica, con la partecipazione a esperienze di vita significative. Con il metodo naturale, il bambino legge e scrive prima di possedere i meccanismi di base e perviene alla lettura avvalendosi di altre vie: la sensazione, l'intuizione e l'affettività. Egli si avvicina alle scritte globalmente e legge il testo cercando di capire che cosa significano i segni. Il metodo, meglio, *l'approccio*, si fonda sull'espressione, la comunicazione e la costruzione del pensiero prima che sull'appropriazione di tecniche (Le Bohec, 1996; 2001). Il percorso di scoperta, sostenuto dalla motivazione a conoscere il funzionamento del codice, inizia con la traduzione del pensiero prima in parola detta, poi in disegno, infine in scrittura. I progressi avvengono in un contesto ricco di opportunità di alfabetizzazione, in grado di stimolare esperienze di conoscenza della lingua scritta e l'avvicinamento graduale ai modelli adulti. Il metodo naturale richiama in un certo senso il metodo scientifico, dove la classe opera come una comunità in cui il confronto e la critica permettono di elaborare ipotesi sempre più precise e audaci.

Come tradurre i principi del metodo naturale a scuola? Secondo Freinet, l'intervento diretto va ridotto al minimo, ma è indispensabile creare un ambiente motivante in cui gli alunni avvertano il bisogno di esprimersi e di ricevere messaggi dagli altri, inserendosi in reti comunicative che l'insegnante deve via via espandere, dalla classe alla scuola e a una rete di scuole. L'interesse per comunicare in lingua scritta va incentivato tramite tecniche e pratiche quali la tipografia, il giornale di classe, la corrispondenza scolastica

(ora anche tramite email) e la pubblicazione degli elaborati dei bambini. Fra le proposte didattiche avanzate da Le Bohec e Campolmi (2001) vi sono: la *corrispondenza interna*, con una cassetta della posta in ogni classe per lo scambio di messaggi fra i bambini e fra questi e gli insegnanti, l'esposizione alle pareti del menù del pranzo del giorno, l'uso di cartelle appese ai muri della classe, in cui compaiono testi liberamente dettati o scritti dagli alunni, che sono analizzati e discussi in classe: i bambini si appropriano di sillabe, lettere e forme espressive ricorrenti, perfezionando il proprio repertorio ortografico.

In ambito italiano, il metodo naturale si è diffuso negli anni Settanta del secolo scorso grazie al Movimento di Cooperazione Educativa. Allo stato attuale, complici numerosi fattori, in particolare, la presenza crescente nelle classi di bambini con DSA, il metodo non trova molti sostenitori, anche perché comporta la preparazione quotidiana di materiale non facilmente riproducibile con schede preordinate. Esso prevede una sequenza di passaggi per l'acquisizione del codice di seguito brevemente riportata:

- a. conversazioni e racconti di esperienze accompagnati da disegni e giochi percettivi;
- b. all'interno dei racconti, individuazione di frasi o parole-target e loro scrittura su cartelloni murali per socializzare l'esperienza (scritto-lettura);
- c. lettura a memoria di frasi/parole target note e copiatura frasi target da parte dei bambini (memoria visiva e uditiva);
- d. giochi per l'analisi delle scritte e identificazione di parole che contengono grafemi/fonemi simili (comprensione della struttura della frase e della parola);
- e. giochi di scomposizione di frasi, parole, sillabe lettere (tombola dei nomi, tombola sillabica...) e ricomposizione di parole, frasi e testi

3.4 L'influenza dei metodi sulle pratiche didattiche

Quali indicazioni derivano dagli studi che hanno confrontato i metodi per l'alfabetizzazione e vi sono implicazioni significative nell'adozione del metodo rispetto all'apprendimento? Da un lato, i metodi analitici e l'approccio naturale sembrano garantire quella flessibilità che consente la diversificazione dei curricula e l'integrazione dei contenuti disciplinari con le esperienze degli alunni. Dall'altro, i metodi fonici con la loro sistematicità e chiarezza sembrano assicurare quella linearità di percorso che costituisce una guida sicura per bambini con difficoltà d'apprendimento. La riuscita dei metodi globali, infatti, dipende dalla complicità di chi impara, ossia da processi auto-motivati di scoperta del codice che rendono veloce la decodifica, pur se ne risentono accuratezza e precisione: essi sembrano favorire perciò i bambini capaci. Viceversa, a parere di molti, i metodi fonico-sillabici facilitano le abilità di decodifica, di parole nuove in particolare e la correttezza, incrementando la sensibilità per gli aspetti fonologici del linguaggio scritto: ciò si deve alla familiarità visiva con le lettere e con la loro forma grafica sviluppata dal metodo e dall'accento posto sull'analisi del suono (Cardoso-Martins et al. 2011). Per tali motivi, i metodi sintetici sono preferiti negli interventi di alfabetizzazione a carattere riabilitativo, ad esempio, nel metodo FOL – Fonologico Ortografico Lessicale – (Malaguti, 2000), estremizzazione del metodo sintetico, fondato sull'estrema gradualità e l'esercizio ripetuto.

Altri studi sostengono però che i vantaggi iniziali assicurati dai metodi sintetici sono poi compromessi dalla tendenza a una lettura lenta e sillabata nella decodifica di parole lunghe, né vi sono riscontri positivi per ciò che riguarda le capacità di comprensione (Pontecorvo, 1986). Secondo gli studi di Boero e Vincenzi (1989), il metodo globale e, in generale, i metodi ispirati alla filosofia *whole language* incentivano la velocità di decodifica, la sensibilità alla struttura del testo, la comprensione e il transfer degli apprendimenti. In quanto fondati sulle esperienze, l'iniziativa e la complicità dei bambini che scoprono il funzionamento del codice sotto la guida discreta dell'insegnante, essi privilegiano metodologie collaborative (*peer tutoring*) e un approccio costruttivo (Davis, 2010, Gagliardini, 2010). I metodi globali intendono cioè il *contesto* come forma di auto-apprendimento che favorisce l'interpretazione significativa e una ritenzione maggiore dell'ortografia di parole nuove a lungo termine. Landi e colleghi (2006) sostengono però che lo sforzo compiuto dal bambino per convertire le lettere in suoni costruisca una rappresentazione della parola più duratura in memoria, in quanto non permette l'elaborazione completa della forma della parola con un processo *bottom-up*. I metodi sintetici favoriscono perciò la capacità di analisi delle parole e la ricerca di corrispondenza tra fonemi e grafemi, mentre la lettura in contesto indebolirebbe l'apprendimento a lungo termine.

Ball e Blachman (1991) hanno condotto uno studio per verificare se un training che associ al fonema il grafema corrispondente possa migliorare abilità di codifica e decodifica. Sono stati coinvolti tre gruppi: il primo ha effettuato un training sulla segmentazione di parole in fonemi, associando a ogni suono il nome della lettera corrispondente. I compiti erano proposti con flashcard e immagini da raggruppare in base alla rima o al suono iniziale della parola. Il secondo gruppo ha lavorato solo sulla corrispondenza fra fonemi e nomi delle lettere, svolgendo attività di arricchimento del lessico. Il terzo non ha effettuato training. Entrambi i gruppi del training sono migliorati nella sensibilità fonologica, ma solo il primo ha accresciuto le prestazioni nelle strategie di corrispondenza fonema-grafema. Concludono gli autori, l'esercizio intensivo, ma mirato alla sola corrispondenza grafema-fonema, non porta a sostanziali miglioramenti in lettura e scrittura, che si avvantaggiano dalla combinazione di interventi diversi: esercizi di sviluppo della sensibilità semantica, attività di segmentazione di parole e frasi, ecc.

Gli studi sperimentali sull'efficacia dei metodi sono però in numero ridotto, anche perché le pratiche didattiche superano la distinzione tra le tipologie, integrando aspetti del metodo fonico, attento alla padronanza del codice, con strategie del metodo globale, dove l'accento è posto sul significato e la comprensione. La maggiore popolarità di cui quest'ultimo gode in alcuni Paesi, si deve anche a indagini (Snowling, Frith, 1986; Wimmer, 1995) che rilevano come i tentativi di lettura convenzionale dei principianti siano guidati da una strategia globale di riconoscimento di gruppi sillabici e inter-sillabici, mentre l'uso spontaneo dei singoli fonemi è piuttosto raro. Il dato è stato confermato da studi che hanno esplorato i processi di decodifica di parole nuove che presentavano analogie ortografiche con parole già conosciute. Anche in tal caso, i tentativi di decodifica erano fondati su gruppi di suoni conosciuti (Goswami, 1999). Tuttavia, se nelle fasi iniziali, l'approccio globale appare più consona ai modi con cui il bambino si appropria del codice, l'orientamento analitico prende il sopravvento nel passaggio dal livello sillabico a quello alfabe-

tico, quando l'analisi fonetica si rende indispensabile per la decifrazione (Ferreiro, 2003).

La tendenza degli insegnanti a integrare sul piano didattico le strategie dei vari approcci è emersa anche nel corso di indagini effettuate nel nostro Paese in cui si sono osservate le attività realizzate in classe nelle fasi iniziali dell'alfabetizzazione formale (Boscolo e Cisotto, 1995; Cisotto e Costantinis, 2005). Ne sono stati individuati quattro tipi:

- a) attività mirate a portare gli allievi a conoscenza delle regole del sistema alfabetico, della punteggiatura e delle difficoltà ortografiche;
- b) attività di esercizio per consolidare i nuovi apprendimenti;
- c) attività finalizzate alla guida e al sostegno durante l'acquisizione di nuove competenze;
- d) attività di correzione degli errori.

Sia gli insegnanti che dichiarano la preferenza per il metodo globale, sia quelli che si ispirano al metodo fonico-sillabico, sostengono di adottare le quattro tipologie di attività e pratiche per l'alfabetizzazione. Ma diverse sono l'enfasi e la fiducia che essi ripongono in ciascuna di queste: i primi preferiscono azioni di guida, sostegno e progressiva scoperta dell'alfabeto da parte degli alunni, i secondi ripongono più fiducia nell'esercizio, nella guida e nella spiegazione diretta.

Negli Stati Uniti permane tuttora la contrapposizione tra l'approccio *phonics* e l'approccio *whole language*, lo scrivere come attività totale (Goodman e al., 1987). In Francia il metodo globale è stato sottoposto ad aspra critica poiché alcuni studiosi francesi vi attribuiscono la responsabilità dell'incremento dei disturbi di dislessia e risultati scadenti registrati nella lettura a conclusione del ciclo primario. È stata dunque "imposta" l'adozione del metodo fonico-sillabico puro, facendo precedere l'apprendimento della lettura su quello della scrittura. La decisione ha suscitato pareri contrastanti e un dibattito molto vivace, anche fra gli ortofonisti, molti dei quali non vedono un rapporto diretto tra i problemi segnalati e il metodo globale.

Nella ricerca, tuttavia, si è spesso trascurato il fatto che lettura e scrittura sono abilità situate. In primo luogo, la *struttura della lingua* è rilevante per capire le difficoltà dei principianti nelle operazioni di codifica e decodifica: vi sono lingue a ortografia regolare e trasparente, come l'italiano e lo spagnolo e lingue a ortografia più oscura, come l'inglese o il francese. Le indagini che hanno comparato le strategie seguite dagli allievi nelle due lingue hanno rilevato un ricorso frequente a strategie di corrispondenza tra fonema e grafema nelle lingue a ortografia regolare, mentre in quelle a ortografia oscura viene attivato un repertorio più sintetico di forme sonore (Pontecorvo e Fabretti, 1999). Un altro aspetto da considerare riguarda il rapporto tra le strategie di decodifica adottate dai principianti e il metodo d'insegnamento. Secondo Wimmer e Goswami (1994), la preferenza manifestata dagli alunni austriaci per una strategia di lettura ortografico-fonologica, può essere ricondotta ai metodi fonetici adottati nelle scuole. Allo stesso modo, le strategie globali preferite dai bambini inglesi sono forse incentivate dall'approccio globale prevalente nelle scuole inglesi. Altre ricerche mostrano che dal metodo dipende anche l'idea di lettura dei bambini, in particolare, l'affinamento precoce della sensibilità al testo. Vi sono però evidenze sperimentali che testimoniano il ricorso simultaneo in fase iniziale a più strategie anche a prescindere dal metodo, poiché la lettura si avvantaggia del riconoscimento dei gruppi sillabici e intrasillabici posti all'inizio o alla fine di una parola (Ehri et al.,

2001). Infine, è possibile che sullo sviluppo delle competenze di lettura e scrittura, oltre al metodo per l'alfabetizzazione, eserciti un'influenza non trascurabile anche il metodo generale, in particolare, l'adeguatezza dei compiti proposti, l'uso più o meno positivo della cognizione, la sensibilità verso i processi di elaborazione degli alunni e la stimolazione del potenziale d'apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Angelelli P., 2004, Disturbi di letto-scrittura in età evolutiva: due casi clinici a confronto, in *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 2, pp. 59-82
- Ball E. W., Blachman B. A. (1991). Does phoneme segmentation training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling, *Reading Research Quarterly*, 24, 49-66
- Boero M. L., De Vincenzi M. (1989), Valutazione sperimentale dei diversi metodi di insegnamento della lettura, *Età Evolutiva*, 34, 16 – 26.
- Boscolo P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Utet, Torino.
- Boscolo P., Cisotto L. (1995), *Teacher's strategies and learning to write*, Paper presentato alla 6th European Conference for Research on Learning and Instruction. Nimega, 26-31 agosto.
- Cacciari C., (2001), *Psicologia del linguaggio*, Bologna, Il Mulino.
- Cardarelli R., Chiantera A, (a cura di), (1989), *Voglia di leggere*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cardoso-Martins C., Mesquita T.C.L., Ehri L. (2011), Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations, *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 25-38.
- Catafamo A. (2002), *Il metodo fonico nell'apprendimento della lettura. Linee evolutive*, Cosenza, L. Pellegrini Editore
- Cisotto L., (2006), *Didattica del testo*. Processi e competenze, Roma, Carocci
- Cisotto L., Costantinis E. (2005), *Pratiche per la prima alfabetizzazione nelle riviste scolastiche*, Tesi di Laurea, Università di Padova, Facoltà di Scienze della Formazione, dicembre, 2005
- Cisotto L. e Gruppo RDL (2009), *Prime competenze di letto-scrittura*, Trento, Erickson
- Cisotto L, Farnea B., Polato E., Vergani V. (2011), *Il Portfolio per la prima alfabetizzazione*, Trento, Erickson
- Decroly O. (1929), *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, Firenze, La Nuova Italia, trad. it 1953.
- Deva F. (1982), *I processi di apprendimento della lettura e della scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Deva F. (1992), *Programmi nuovi*, Cetem, Milano.
- Davis I., (2010), Toward a lifetime of Literacy: The Effect of Student-Centered and Skills-Based Reading Instruction on the Experiences of Children, *Literacy Teaching and Learning*, 15, 53-79.
- Dottrens R. (1969), *Metodo globale e scrittura script*, La Nuova Italia, Firenze.

- Ehri L. C. (1999), *Phases of Development in Learning to Read Words*, in J. Oakill, R. Beard (eds.), *Reading Development and Teaching of Reading*, Blackwell, Oxford.
- Ferreiro E. (1986), *Literacy development: Psychogenesis*, in Y.M. Goodman (ed.), *How children construct literacy*, International Reading Association, Newark.
- Ferreiro E. (1995), *Diversità e processo di alfabetizzazione*, in *Età Evolutiva*, 51, p. 49-57.
- Ferreiro E. (2003), *Alfabetizzazione. Teoria e Pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Ferreiro E. e Pontecorvo C. (1996), *I confini fra le parole*, in E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Moreira, I. Garcia-Hidalgo (a cura di), *Cappuccetto Rosso impara a scrivere*. Firenze, La Nuova Italia, pp.39-77.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1979), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti Barbèra, Firenze, 1985.
- Formisano M. e Zuccheromaglio C. (1985), *Prima alfabetizzazione e metodi d'insegnamento: quale interazione?*, in *Orientamenti Pedagogici*, n. 32, p. 293 – 307.
- Freinet C. (1968), *La méthode naturelle*, 1. L'apprentissage de la langue, Delachaux et Niestlé, Paris, trad. it, (1971) *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, Firenze, La Nuova Italia.
- Frith U. (1985), *Beneath the surface of developmental dyslexia*, in K.E. Petterson, J. Marshall, M. Coltheart (a cura di), *Surface dyslexia*, Hillsdale (NJ) Erlbaum, pp. 301-330.
- Gagliardini I. (2010), L'aiuto reciproco in classe: esperienze di Peer tutoring, *Psicologia e Scuola*, 7.
- Goodman, Y. (1986), *Children coming to know literacy*, in Teale W.H. e Sulzby E. (eds), *Emergent literacy: Writing and reading*, Ablex; Norwood.
- Goswami U. (1999), *The Relationship between Phonological Awareness and Orthographic Representation in Different Orthographies*, in M. Harris, G. Hatano (eds.), *Learning to Read and Write: A Cross-Linguistic Perspective*, CUP, Cambridge
- Graffi G., Scalise S. (2002), *Le lingue e il linguaggio*, Bologna, Il Mulino
- Ianes D., Cisotto L., Galvan N. (2011), *Disgrafia e disortografia. Apprendimento della scrittura e difficoltà*, Trento, Erickson.
- Harris M. e Coltheart M. (1986), *Language Processing in Children and Adults*, Routledge e Kegan Paul, London.
- Hillis A. (2002), *Models of the Reading Process*, in Id. (ed.), *The Handbook of Adult Language Disorders*, Psychology Press, Philadelphia.
- Landi N., Perfetti C.A., Bolger D., Dunlap S., Foorman B. (2006), The role of discourse context in developing word form representations: A paradoxical relation between reading and learning, *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 114-133.
- Le Bohec P. (1996). *Le texte libre...libre*, Naily, éditions Odilon
- Le Bohec P., Campolmi B. (2001), *Leggere e scrivere con il metodo naturale*, Bergamo, ed. Junior
- Malaguti T., (2000), *Insegnare a leggere e scrivere con il metodo FOL. Un programma fonologico ortografico lessicale*, guida per l'insegnante, Trento, Erickson,
- McCormik C.E., Mason, J.M.(1986), *Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading*, in W.H. Teale e Sulzby (Eds), op. cit. pp. 90-113.
- Monighetti I., (1994). *La lettera e il senso*, Firenze, La Nuova Italia.
- Orsolini M. (1999), *Imparare a leggere*, in C. Pontecorvo, (a cura di), *Manuale di Psicologia*

- dell'educazione. Il Mulino, Bologna, pp. 145-172.
- Orsolini M. (2000), (a cura di), *Il suono delle parole*. Firenze, La Nuova Italia.
- Orsolini M., Fanari R., Serra G., Cioce R., Rotondi A., Dassisti A., Maronato C. (2003), Primi progressi nell'apprendimento della lettura: una riconsiderazione del ruolo della consapevolezza fonologica, *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 7, pp. 403-436
- Pinto G. (2003), (a cura di). *Il suono, il segno, il significato*, Carrocci, Roma.
- Pinto G., Bigozzi L., (a cura di) (2002), *Laboratorio di lettura e scrittura. Percorsi precoci per la consapevolezza fonologica, testuale e pragmatica*, Trento, Erickson.
- Pinto G., Bigozzi L., Accorti Gamanossi B., Vezzani C. (2008), L'alfabetizzazione emergente: Validazione di un modello per la lingua italiana, *Giornale Italiano di Psicologia*, 4, 961-78.
- Pontecorvo, C., Pontecorvo, M.(1986), *Psicologia dell'Educazione*. Bologna, Il Mulino.
- Pontecorvo C e Fabbretti D.(1999), Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta, in C. Pontecorvo, (a cura di), *Manuale di Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- Ravid D., Tolchinsky L. (2002), Developing Linguistic Literacy: A comprehensive Model, *Journal of Child Language*, 29, 419-448.
- Reeder K., Shapiro J., Goelman H. (eds), 1996, *Literate apprenticeship: The emergence of language and literacy in the preschool years*, Ablex, Norwood.
- Seymour P.H.K., Bunce F.,1993, *Application of cognitive models to remediation in cases of developmental dyslexia*, in M.J. Riddoch, G.H. Humphreys (eds), *Cognitive neuropsychology and cognitive rehabilitation*, London, LEA.
- Seymour P.H.K., Aro M., Erskine J.M., 2003, Foundation literacy acquisition in European orthographies, in *British Journal of Psychology*, 94, pp. 143-174.
- Snowling M.J., Frith U. (1986), Comprehension in "Hyperlexic" Readers, in *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, pp.392- 415.
- Stella G., Pippo J. (1992), *Apprendere a leggere e a scrivere. La scrittura*, Torino, Signum Scuola
- Stuart M., Coltheart M. (1988), Does Reading develop in a sequence of stages?, *Cognition*, 30,139-181.
- Teale W.H. e Sulzby E. (1986), *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex; Norwood.
- Whitehurst G. J. (1996), *A Structural Model of the Role of Home Literacy Environment in the Development of Emergent Literacy Skills in Children from Low-Income Backgrounds*, Paper presentato a Annual Convention of the Educational Research American Association
- Whitehurst G. J., Lonigan C. (1998), Child development and Emergent Literacy, *Child Development* 3, pp. 848 – 872.
- Wimmer H. (1995), From the Perspective of a more regular Orthography, *Issues in Education* 1, 101-104
- Wimmer H, Goswami U. (1994), The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children, *Cognition*, 51, 51-103
- Tressoldi P. E. (1996), L'evoluzione della lettura e della scrittura dalla 2° elementare alla 3° media. Dati per un modello di apprendimento e per la diagnosi dei disturbi specifici, *Età Evolutiva*, 53, 43-55

2. Percorsi di alfabetizzazione emergente: la competenza notazionale

Giuliana Pinto¹, Beatrice Accorti Gamannossi, Monica Camilloni

1. L'acquisizione della scrittura

Nello studio dello sviluppo delle competenze di scrittura nel corso del primo ciclo di scuola primaria, ci si attende che il bambino impari a padroneggiare la scrittura strumentale (Boschi, Bigozzi e Falaschi, 1999) e metta questa capacità al servizio di un uso più articolato della scrittura, rappresentato dalla testualità (Boscolo, 2002; 2003).

Il mancato raggiungimento delle abilità strumentali ha gravi conseguenze sia per il consolidamento dell'attività di scrittura di testi, sia più in generale per lo sviluppo di tutte le successive abilità scolastiche. L'acquisizione di adeguate competenze ortografiche costituisce infatti una tappa cruciale per il conseguimento di capacità avanzate in scrittura.

L'acquisizione della scrittura iniziale ha inoltre importanti interconnessioni anche con l'apprendimento della lettura, come esplicitamente segnalato dai modelli di Frith (1985) e di Goswami e Bryant (1990); numerose sono anche le conferme empiriche dell'importanza di una identificazione precoce delle difficoltà connesse alle prime fasi di scrittura ai fini di un loro superamento (Zanobini e Usai, 2005).

La buona padronanza a livello strumentale è condizione necessaria ma non sufficiente per l'acquisizione di un'adeguata competenza a livello testuale (De Bernardi e Antolini, 2006).

Il mancato raggiungimento delle abilità strumentali ha gravi conseguenze sia per il consolidamento dell'attività di scrittura di testi, sia più in generale per lo sviluppo di tutte le successive abilità scolastiche; ad esso si associano il rischio di precoci difficoltà nell'acquisizione delle mete educative e, più in generale, alcune forme di disagio scolastico. La rilevanza dello studio delle difficoltà nel processo di alfabetizzazione emergente risiede nel fatto che il padroneggiamento veloce e corretto della trasposizione segno-suono e suono-segno è infatti condizione necessaria (anche se non sufficiente) perché lo studente novizio acceda alla fase in cui la decodifica e la codifica dei segni scritti divengono veicolo strumentale non ambiguo delle componenti semantiche, sintattiche e

¹ Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università di Firenze

testuali della comunicazione scritta. Per converso, il permanere di difficoltà in lettura e in scrittura rischia di pregiudicare lo sviluppo dello studente esperto, vuoi direttamente per il dilatarsi ed il permanere dell'ingombro mnestico e cognitivo costituito dall'impaccio sul piano strumentale, con evidenti conseguenze anche sul piano del rendimento in compiti scolastici implicanti la lingua scritta, vuoi indirettamente per il calo motivazionale facilmente associato al dilazionarsi di un "saper leggere e scrivere" da porsi al servizio della scolarizzazione avanzata.

La letteratura evidenzia come il processo di acquisizione della lingua scritta sia meglio comprensibile se inteso come un continuum evolutivo con le proprie origini nelle prime esperienze di vita di un bambino, piuttosto che come un fenomeno tutto-o-niente che inizia con l'avvio della scolarizzazione. Questa prospettiva ha portato a concettualizzare l'esistenza di una "alfabetizzazione emergente" definibile come l'insieme delle competenze e delle conoscenze antecedenti l'apprendimento formale di scrittura e lettura e che concorrono alla sua realizzazione (Teale e Sulzby, 1986). La presenza di tali competenze è confermata anche in relazione a diversi contesti socio-linguistici (Ferreiro e Teberosky, 1979; Pontecorvo, Orsolini, Burge, e Resnick, 1996; Pinto, Accorti Gamannossi e Cameron, 2006; Pinto, Accorti Gamannossi e Cameron, 2010).

Studi recenti mostrano l'esistenza di diverse competenze di alfabetizzazione emergente presenti nei bambini in età prescolare, tra loro distinte e interrelate, come mostrato nel modello messo a punto da Pinto e collaboratori (oggetto di numerose ricerche pubblicate a livello nazionale e internazionale: Pinto et al., 2008) (cfr. figura 1).

L'elemento di novità di tale modello è costituito dalla presenza, accanto alle tradizionali

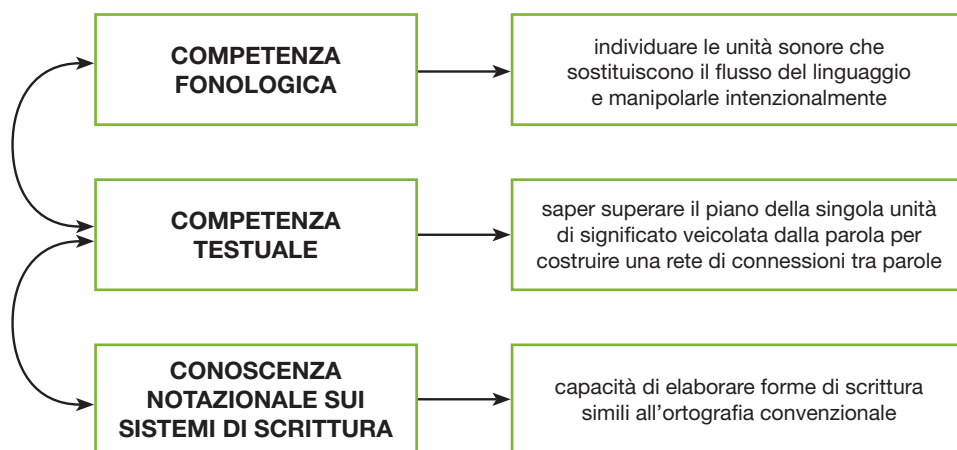


Figura 1. Un modello di alfabetizzazione emergente per la lingua italiana

competenze che formano il costrutto di alfabetizzazione emergente (abilità linguistiche generali, competenza fonologica e competenza testuale) di un fattore di conoscenza notazionale. Con tale termine si designa la capacità di bambini prescolari. Le abilità di scomporre le parole nei suoni costituenti e di tradurre i suoni corrispondenti in segni ortografici e di metterli in relazione tra di loro, elaborando forme di scrittura simili all’ortografia convenzionale.

Perché il contributo della ricerca sia completo è tuttavia necessario approfondire i rapporti che intercorrono tra le conoscenze emergenti dei bambini della scuola per l’infanzia e la capacità di leggere, scrivere e far di conto che ci si attende sia raggiunta al termine del primo ciclo della scuola elementare. Relativamente a questo punto, studi a carattere longitudinale sull’apprendimento della lettura e scrittura, hanno evidenziato una correlazione altamente significativa tra la capacità di riconoscere correttamente suoni e di provare a inventarne la scrittura e la capacità di scrittura, e lettura iniziale in prima elementare, confermando che effettivamente i bambini più abili fonologicamente e simbolicamente imparano più facilmente a stabilire la corrispondenza grafema-fonema, essenziale nelle prime fasi dell’imparare a leggere e a scrivere.

Lo studio della validità predittiva di tale modello (Pinto et al., 2009) mette in luce importanti elementi di novità nel modo in cui le diverse abilità di alfabetizzazione emergente concorrono all’acquisizione della capacità formalizzata di leggere e scrivere. La consapevolezza notazionale predice l’acquisizione della correttezza ortografica nonché della codifica e decodifica alfabetica, sia nello sviluppo normale che in quello atipico, meglio e più di quanto non faccia la consapevolezza fonologica, tradizionalmente considerata centrale per preparare alla lettura e scrittura (cfr. figura 2).

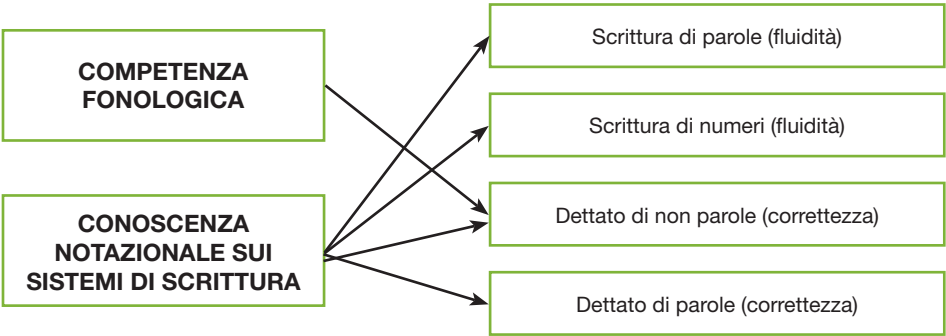


Figura 2. La predittività del modello sulla scrittura strumentale

La potenza predittiva del modello mostra come la conoscenza notazionale sui sistemi di scrittura sia un importante predittore delle competenze di scrittura iniziali (correttezza e velocità). Per imparare a scrivere e leggere parole è necessario sviluppare una sensibilità alla funzione dei segni entro il codice scritto, mentre la competenza fonologica emerge come predittiva solo della scrittura sotto dettatura di non parole e la competenza testuale non predice nessuna delle competenze strumentali in scrittura indagate. La conoscenza notazionale, espressione di una sensibilità alla funzione che i segni svolgono in relazione ai suoni all'interno del codice scritto, appare dunque un'abilità cruciale in età prescolare perché consente la codifica corretta dei segni scritti ed è significativamente correlata con le competenze di scrittura iniziali, in particolare con la correttezza ortografica, cioè il tradurre in segni ortografici la parola e le sue componenti sonore.

La possibilità di individuare ancora prima dell'alfabetizzazione formalizzata diversi gradi di sensibilità alle regole di notazione ortografica, contribuisce a rafforzare una linea interpretativa che ha dimostrato che, sia nei bambini che negli adulti, i compiti che valutano la processazione ortografica sono alla base della variabilità individuale nell'alfabetizzazione formalizzata anche avendo escluso la varianza associata all'elaborazione fonologica (Cunningham e Stanovich, 1990).

Elemento ulteriore di grande interesse è la capacità della competenza notazionale in età prescolare di predire non solo l'adeguatezza dell'alfabetizzazione formalizzata ma anche le sue difficoltà e disturbi quali la dislessia e la disortografia: recenti ricerche mostrano infatti che i soggetti che manifestano questi disturbi specifici dell'apprendimento nel corso del terzo anno della scuola primaria, si differenziano, a cinque anni, dai loro coetanei SOLO nella capacità notazionale, mentre invece sono ad essi identici per quanto riguarda le altre forme di alfabetizzazione emergente, consapevolezza fonologica inclusa. Questa competenza, distinta da quella fonologica già a livello prescolare, potrebbe contribuire a spiegare come mai alcuni individui che hanno una buona competenza fonologica non imparano a leggere e scrivere adeguatamente (Bigozzi, 2003).

Cos'è dunque questa così cruciale capacità?

La consapevolezza notazionale si riferisce all'acquisizione dei vari sistemi di notazione, che compaiono nel periodo prescolare: disegno, scrittura alfabetica, scrittura di numeri, notazione musicale, segni diversi che il bambino vede costantemente intrecciati nel mondo che lo circonda e che egli stesso produce precocemente e sincronicamente, in una sorta di "bricolage" che in senso cognitivo mescola insieme immagini e scrittura, segni definitivi e segni evocativi, segni letterali e segni astratti, segni personali e segni convenzionali.

La consapevolezza che il bambino sviluppa circa la natura dei diversi linguaggi (pitto-

rico, simbolico, ecc.) che implicano intenzionalità e riflessione sulle proprie azioni, è parte integrante del processo che conduce al pensiero indipendente o decontestualizzato. Il pensiero è un'attività che implica l'avere a che fare con simboli mentali che ci mettono in condizione di tenere in mente certe entità (oggetti, proposizioni); lo sviluppo cognitivo può essere considerato come l'accrescersi e l'espandersi del potere rappresentazionale.

Secondo questa prospettiva i bambini sono precocemente impegnati in un processo di concettualizzazione dei segni scritti, attraverso l'elaborazione continua di ipotesi, formulate per cercare di comprenderli e interpretarli, oltre che per utilizzarli. Apprendere ciascun sistema di rappresentazione significa progredire dalla padronanza delle forme strumentali proprie di quel codice, alla flessibilità nel loro uso, per giungere alla capacità di riflettere sul sistema stesso, a una consapevole comprensione delle sue regole e proprietà e a un maggiore controllo del suo uso. Abbiamo già detto come la competenza notazionale non si esaurisca nella conoscenza degli aspetti esecutivi dei vari sistemi, ma debba includere la dimensione metacognitiva, inerente la pragmatica, ovvero le condizioni del funzionamento di ciascun codice, gli scopi che assolve, le funzioni ad esso assegnate nel contesto comunicativo.

E quali sono le conoscenze dei bambini al riguardo?

Lo sviluppo dei vari sistemi di rappresentazione notazionale – come la scrittura, la notazione numerica, il disegno figurativo – segue strade diverse, in cui intervengono in misura diversa le esperienze educative in generale e l'istruzione formale in particolare.

Obiiettivo del nostro interesse è il bambino costruttore di conoscenze, secondo il presupposto piagetiano, e anche il bambino sociale, membro di una comunità che offre continue situazioni di stimolo, di confronto, di conflitto e di validazione delle proprie ipotesi conoscitive. Esamineremo ora varie ricerche, alcune condotte da noi, volte a indagare di quali conoscenze dispongono i bambini fra i tre ed i sei anni relativamente ai diversi sistemi di simbolizzazione, disegno, scrittura di parole e scrittura di numeri; in questa prospettiva intenderemo per conoscenze: a) la padronanza tecnico – strumentale dei vari codici: cosa sa “fare” il bambino; b) la meta-consapevolezza relativa ai vari codici: cosa “conosce” delle loro funzioni e dell'uso sociale dei vari codici? Cosa sa delle proprie capacità e quanto gradisce le attività inerenti i diversi codici?

2. La scoperta del segno pittorico

Nella prima infanzia, circa tra i 18 e i 24 mesi, il bambino compie una scoperta molto interessante: alcuni oggetti, utilizzati fino a quel momento per succhiare, mordere, scagliare, se vengono impugnati e sfregati su una superficie lasciano delle tracce. Questa

scoperta, sia essa occasionale o stimolata dagli adulti, costituisce un'importante tappa di apprendimento per il bambino che cercherà attivamente di riprodurla con una serie di esperimenti dall'esito variabile con diverse sperimentazioni, sia nel materiale usato (convenzionale - come penne, pennarelli e matite - , ma anche non convenzionale - come rossetti, oggetti appuntiti, sugo al pomodoro -), sia nel luogo in cui lasciare le proprie tracce (fogli di carta, pareti domestiche, parti del corpo, vestiti ecc.).

L'attività pittorica dà modo al bambino di vivere un'esperienza cinestetica attiva. Inizialmente i movimenti del bambino sono ampi e vigorosi, ma poco orientati e generano linee casuali lungo direzioni diverse. Trascorsi circa sei mesi dai primi scarabocchi il piccolo disegnatore, grazie a un migliore coordinamento visuomotorio, esercita un maggiore controllo sui suoi movimenti con la penna, seguendo una direzione (orizzontale, verticale o circolare) senza staccare la punta dal foglio e ripetendo dei segni. Questo progresso accresce interesse per l'attività pittorica e si accompagna anche a un perfezionamento della motricità fine (ad esempio, i bambini che producono imbocchi controllati sono anche in grado di abbottonarsi il giaccone).

Intorno ai 3 anni il bambino raggiunge la consapevolezza che tra i segni tracciati e l'immagine di un oggetto esiste un nesso; tale scoperta denota la comparsa dell'intento rappresentativo: il bambino traccia dei segni poi, al termine del disegno, li "interpreta" in base alla loro somiglianza con elementi della realtà, e assegna loro un nome. Ad esempio, dopo aver disegnato un cerchio giallo, il piccolo disegnatore afferma: "Ecco, ho fatto il sole!".

Progressivamente si assiste a un cambiamento sostanziale, attivato anche grazie alla fruizione di contesti educativi come la scuola dell'infanzia: l'attenzione del bambino si sposta dall'esecuzione del movimento a uno scopo rappresentativo intenzionale, cioè a stabilire un rapporto il più stretto possibile tra i segni che traccia sul foglio e quello che egli vuole raffigurare. Questo rapporto è estremamente significativo agli occhi del bambino, mentre al contrario egli dedica scarsa attenzione alla resa pittorica, ossia a verificare la somiglianza tra ciò che intendeva rappresentare e i segni prodotti. Inoltre accade spesso che le limitazioni cognitive del bambino gli impediscano di realizzare in modo soddisfacente i propri intenti figurativi; si determina così un conflitto tra l'intenzione che ha ispirato il disegno e la sua interpretazione, oppure l'interpretazione del prodotto pittorico può essere guidata dall'intervento dell'adulto, che ad esempio può commentare il disegno di un bambino dicendo: "Ma che bello! Questo sei tu, vero? Allora perché non aggiungi anche gli occhi e il naso?".

Nel percorso evolutivo di sviluppo della competenza grafo-pittorica il bambino giunge

così, attraverso un'interazione tra aspetti maturativi e stimoli ambientali, a padroneggiare un repertorio di equivalenti pittorici, cioè di forme adatte a rappresentare in modo non ambiguo gli oggetti che appaiono nei suoi disegni. Tali equivalenti pittorici sono influenzati anche dall'esperienza di modelli (libri illustrati, filmati, fumetti, ecc.), che guidano il bambino alla costruzione delle cosiddette figure "canoniche", forme pittoriche ricorrenti che si contraddistinguono per essere essenziali, semplici da eseguire e culturalmente determinate: la casa è solitamente disegnata in posizione frontale, con il tetto spiovente e il camino; anche la figura umana viene mostrata generalmente di fronte, mentre automobili, navi, biciclette e altri veicoli sono raffigurati di profilo, così come molti animali (si veda figura 3).



Figura 3. *Esempi di figure canoniche:
un bambino (a), una casa (b), un'automobile (c), un cavallo (d).*

3. La scoperta del segno scritto: i segni per le parole

Parallelamente alla presa di consapevolezza del potere della rappresentazione pittorica, compare nei bambini un'altra importante consapevolezza circa il segno scritto: esso non denota solo oggetti, come nei disegni di cui è ormai abbastanza esperto, ma può essere un mezzo di rappresentazione del linguaggio orale, come vede abitualmente fare agli adulti che lo circondano (i genitori che usano fogli e penne non per disegnare,

ma per tracciare segni che poi sono in grado di leggere). Si assiste quindi a un doppio canale entro cui si sviluppa il segno scritto: il disegno da una parte e la scrittura dall'altra.

Nei bambini sotto i 4 anni disegno e scrittura sono ancora confusi, benché già nei disegni dei bambini comincino a comparire onde o stanghette a indicarne la "firma" dell'autore. Dal punto di vista concettuale, quando si mostrano loro dei testi illustrati e si domanda se "c'è qualcosa da leggere" i più piccoli indicano sia le figure che il testo. Alla richiesta di leggere, descrivono semplicemente qualche aspetto saliente delle illustrazioni; la scrittura viene considerata come analoga agli oggetti che designa: così taluni bambini sono convinti che nella didascalia di un'illustrazione ci debba essere scritto il nome di ciò che è raffigurato nell'immagine, prima di giungere alla progressiva scoperta della funzione puramente simbolica della scrittura convenzionale. D'altro canto è importante sapere che cosa pensano i bambini circa il codice scritto, in quanto le concettualizzazioni influenzano i prodotti che essi svolgono.

Un modo particolarmente efficace per accedere a tali concettualizzazioni è costituito dal chiedere loro di "scrivere così come fanno" e su tale base approfondire l'indagine circa i requisiti che una parola deve avere per essere scritta, circa i rapporti fra le caratteristiche semantiche di un nome e la sua forma scritta, circa la numerosità e la varietà dei segni che contraddistinguono la scrittura e così via.

Le studiose Emilia Ferreiro e Ana Teberosky nel 1979 hanno messo a punto una prova, chiamata "scrittura inventata", che permette di valutare le competenze del bambino in ordine alla sua consapevolezza del rapporto suono-segno. Il bambino di età prescolare è invitato ad eseguire su carta una successione di compiti (ad esempio la scrittura e la lettura di "bambino" e "bambina" come riportato in figura 4).

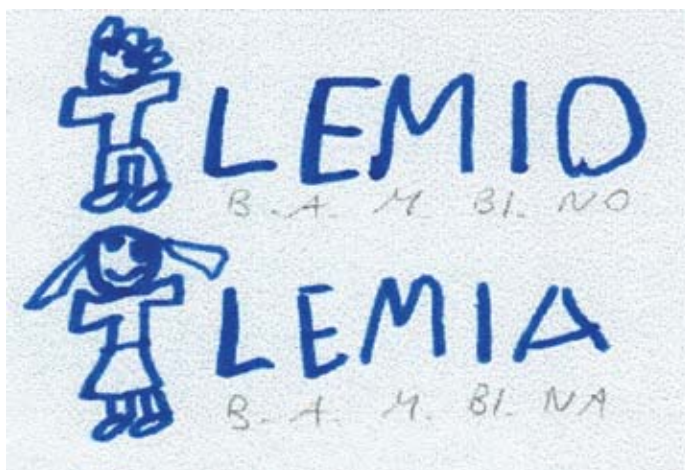


Figura 4. Scrittura inventata di "bambino" e "bambina"

Le informazioni che si ricavano con la somministrazione di questa prova riguardano le teorie infantili sulla lingua scritta, che secondo le autrici si articolano in: un livello presillabico, caratterizzato dall'attenzione a distinguere sul piano grafico i segni destinati a illustrare un'immagine da quelli destinati a scrivere una parola; in un livello sillabico, in cui i segni sulla carta rappresentano gruppi di suoni generalmente coincidenti con le sillabe di cui sono composte le parole orali; in un livello sillabico-alfabetico che comporta la produzione di una scrittura mista in cui il valore sonoro attribuito al segno varia dalla sillaba al fonema, e infine in un livello alfabetico, che implica la corrispondenza biunivoca tra ciascuna lettera scritta (anche se non convenzionalmente) e un singolo suono della lingua parlata.

4. La scoperta del segno scritto: i segni per i numeri

Lo sviluppo della conoscenza numerica è un aspetto assai rilevante nello studio dello sviluppo cognitivo infantile, anche per le sue ricadute educative che riguardano l'apprendimento scolastico delle abilità aritmetiche. La letteratura psicologica nel tempo si è interrogata su quali siano le abilità implicate nella comprensione e nella rappresentazione del numero e se queste abilità siano distinte e indipendenti o ne coinvolgano altre più specifiche (Dowker, 2005).

Per molti anni le concezioni di Piaget (Piaget e Szeminska, 1941) circa lo sviluppo della concezione numerica sono state di grande rilevanza in ambito psicologico. Per Piaget il concetto di numero non è presente nei primi anni di vita, ovvero durante il periodo del pensiero pre-operatorio, pre-logico ed intuitivo. Nel periodo pre-operatorio il bambino distinguerebbe senza difficoltà un insieme di due oggetti da un oggetto, tuttavia sarebbe in grado di differenziarli solo percettivamente e geometricamente operando manipolazioni pratiche, ma non operatorie. Solo durante il periodo operatorio concreto, il bambino arriverà a padroneggiare i numeri, riuscendo a contare e ad eseguire semplici calcoli matematici. Secondo Piaget (1947) per la formazione del numero è necessaria una sintesi fra le operazioni logiche di classificazione e di seriazione, in quanto il numero viene definito come occupante un determinato rango nella linea dei numeri (uso dell'ordinalità) solo se si è in grado di contare quanti oggetti lo precedono nella stessa serie (uso della cardinalità).

Le ricerche condotte a partire dagli anni Ottanta hanno comportato il progressivo superamento della teoria piagetiana secondo cui l'acquisizione dei concetti numerici si verifica tardivamente nello sviluppo del bambino; l'ipotesi neo-piagetiana è che una rappresentazione della numerosità sia presente fin dalla nascita, ma che nei primi sei anni di vita sia facilmente sviata da indizi percettivi, quali la grandezza e la disposizione

spaziale degli elementi dell'insieme (Case, 2000). Così ad esempio i bambini di età pre-scolare non riconoscono con facilità quale dei numeri presentati è più grande dell'altro, soprattutto quando una delle due cifre è scritta in dimensioni percettivamente più grandi. Tale difficoltà si presenta anche quando al bambino si chiede di distinguere l'uguaglianza di quantità che si riferiscono a oggetti di grandezze percettivamente differenti (come ad esempio ombrelli e matite) (Girelli, Lucangeli e Butterworth, 2000).

Un altro elemento assai rilevante nel quadro dello sviluppo dell'intelligenza numerica infantile riguarda l'abilità di mettere in relazione i concetti-numero con le parole-numero: imparare a contare rappresenta il primo collegamento tra la competenza numerica innata e quella acquisita dall'interazione con l'ambiente di appartenenza. L'acquisizione della capacità di contare richiede il padroneggiamento della sequenza numerica, la corrispondenza uno a uno tra le parole numero e gli elementi contati, il valore cardinale dei numeri. Nel processo di acquisizione della sequenza numerica il bambino è coinvolto nella differenziazione delle parole che indicano i numeri e nell'apprendimento del loro ordine in sequenza. L'uso competente di questi concetti inizia all'età di 3, 4 anni e procede con l'acquisizione, per intervalli, di parole numero fino agli 8, 9 anni. Sono caratteristici a questa età gli "errori parola-indicazione", in cui il bambino indica un oggetto senza pronunciare la parola-numero, oppure indica più parole-numero, e quelli "indicazione oggetto" in cui il conteggio e l'indicazione sono coordinati, ma è quest'ultima ad essere imprecisa (il bambino mentre indica gli oggetti ne salta uno oppure ne indica uno più volte). Secondo la Fuson (1988;1991) la costruzione dei concetti numerici di sequenza, di conta, di valore cardinale e le forme di integrazione fra questi, possono essere distinti attraverso almeno cinque distinti livelli evolutivi a cui corrispondono specifiche strutture numeriche concettuali dei diversi significati delle parole- numero e della loro progressiva integrazione. Questa evoluzione viene distinta dalla Fuson in 5 livelli: 1. *Sequenza come stringa*: il bambino produce la sequenza numerica a partire da uno come se si trattasse di un insieme indifferenziato; 2. *Sequenza come lista che non si può spezzare*: le parole numero iniziano a differenziarsi, ma la sequenza esiste solo nella forma di una recitazione unidirezionale, sempre a partire da "uno", e iniziano anche a creare una corrispondenza termine a termine con le parole pronunciate e gli elementi dell'insieme; 3. *Sequenza come catena che si può spezzare*: la sequenza è producibile da un numero qualsiasi, ciò significa che i bambini inizia a stabilire il "prima e dopo". In questa fase il bambino è in grado di sommare due numeri contando a partire da uno di essi; 4. *Sequenza come catena numerabile*: le parole-numero della sequenza sono trattate come entità distinte e unità equivalenti. Il bambino non ha bisogno di oggetti concreti, è in grado di eseguire

sottrazioni e addizioni senza bisogno di rappresentare concretamente i termini dell' operazione; 5. *Sequenza come catena bidirezionale*: il bambino è in grado di produrre la serie numerica con facilità e flessibilità da qualsiasi numero e da qualsiasi direzione. Secondo il pensiero della Fuson, anche se non si esclude una possibile competenza innata e genetica, viene considerata come variabile fondamentale che interviene nel processo di costruzione delle conoscenze numeriche l'interazione con l'ambiente; il bambino, pertanto, forma la propria conoscenza del numero attraverso la relazione con ciò che lo circonda.

Il raggiungimento della competenza numerica scritta è un percorso evolutivo che si intreccia con lo sviluppo della rappresentazione simbolica, che coinvolge la conoscenza del segno e del simbolo. In tutto il periodo dell'età prescolare i bambini accumulano un bagaglio di competenze numeriche che li rende pronti ad apprendere la matematica formale che impareranno nel loro percorso scolastico. Numerose attività di gioco (contare le dita, contare gli oggetti, cantare filastrocche con i numeri, ecc.) portano i bambini prescolari a entrare in confidenza con i vocaboli numerici. Allo stesso modo le cifre scritte sono a disposizione dei bambini nell'ambiente intorno a loro: per la strada, alla scuola dell'infanzia, a casa (uso del telecomando, del telefono, ecc.).

Nello sviluppo della notazione numerica scritta si possono individuare tre tipologie: notazione con grado informativo nullo per un osservatore esterno, ma portatore di significato per il bambino; notazione basata sulla corrispondenza biunivoca; notazione convenzionale (Agli, Martini, 1995). Ognuna di queste tipologie è caratterizzata dall'uso di una specifica rappresentazione grafica espressiva: nella notazione nulla, il bambino utilizza solitamente il formato pittorico-figurativo; nella corrispondenza biunivoca prevale il ricorso a segni più o meno astratti; nella notazione convenzionale si ritrova il formato numerale. Oltre a questi tipi di notazione si possono incontrare delle forme miste, dove il bambino fa un uso non convenzionale del numerale, ossia riconosce il numero scritto come elemento che sta al posto di un altro, ma non è ancora in grado di utilizzarlo appieno come rappresentante della quantità degli oggetti e quindi della loro numerosità. La variabilità emergente nei tipi di formato grafico espressivo delle varie classi di notazione è ben illustrata negli studi di Hughes (1982; 1987) che identifica quattro categorie di rappresentazione numerica: idiosincratice, cioè priva di notazioni comprensibili; pittografica, che riproduce figurativamente gli oggetti della collezione; iconica, formata da segni grafici (es. aste o simboli) posti in corrispondenza biunivoca con gli oggetti; simbolica, cioè costituita da numeri arabi veri e propri. La notazione basata sulla corrispondenza biunivoca non rappresenta semplicemente un passaggio dalla scrittura "personale" a quella convenzionale, ma si caratterizza come una tipologia di scrittura autonoma che

si sviluppa parallelamente ad altre. Le notazioni di quantità basate sulla corrispondenza biunivoca si possono riscontrare molto precocemente, in quanto non richiedono da parte del bambino l'acquisizione di complesse abilità di scrittura, indispensabili invece per le notazioni di tipo più astratto che prevedono l'uso di numerali: i bambini di tre anni e mezzo e di quattro anni usano infatti molti segni sia idiosincratici che pittografici, dai quattro anni e mezzo i bambini usano prevalentemente segni iconici (simboli e lettere) e cominciano a usare simboli arabici. Questi ultimi sono usati con familiarità dai bambini di cinque anni, e a cinque anni e mezzo la maggior parte dei bambini usa il simbolo arabo corrispondente alla quantità esatta (Lucangeli, Tressoldi, 2001).

Le fasi di acquisizione della competenza matematica scritta si sviluppano secondo Hiebert (1997) intorno a un nodo cruciale: il processo di attribuzione di significato ai simboli matematici, per cui è indispensabile che il bambino comprenda pienamente il rapporto tra simbolo e referente e si sviluppi in questo modo la capacità di ritornare al significato del numero o dell'operazione partendo dalla sua rappresentazione scritta. Per raggiungere questa competenza il bambino nelle varie fasi di acquisizione del segno scritto deve: a) connettere i simboli referenti e stabilire collegamenti sia tra i simboli scritti del numero e le quantità corrispondenti che tra i segni operatori scritti e le operazioni sulle quantità; b) sviluppare procedure di manipolazione del simbolo, il bambino deve quindi oltrepassare la rappresentazione concreta dell'operazione per giungere a quella simbolica, imparando così a combinare tra loro le cifre che nei numeri scritti occupano la stessa posizione; c) elaborare procedure per i simboli e saper riconoscere la trasferibilità di alcune regole ad altre situazioni e sviluppare nuove regole di manipolazione simbolica correlate a quelle già conosciute; d) automatizzare le procedure di manipolazione dei simboli, come l'automatizzazione delle tabelline e l'apprendimento di regole di combinazione dei numeri più grandi; e) partendo dai sistemi simbolici familiari, il bambino deve infine imparare a costruire sistemi di simboli e di regole più astratti.

Dunque, alle soglie dell'istruzione formalizzata, il bambino prescolare ha consolidato alcune competenze che vedremo essere particolarmente rilevanti: da un lato ha scoperto e imparato a padroneggiare il segno scritto nella sua importante funzione pittorica e rappresentativa consolidando alcune figure canoniche che fungeranno da modelli, che imparerà a comporre e a variare, competenze essenziali per il potere comunicativo ed espressivo del disegno. D'altra parte ha altresì compreso come i segni possano veicolare significati astratti e simbolici quali quelli della lingua scritta, consapevolezza che avrà importanti ripercussioni sull'apprendimento formalizzato di lettura e scrittura per la comprensione della corrispondenza grafema-fonema.

Resta ora da verificare se le varie competenze esaminate si prestino ad essere favorite da specifici interventi didattici da attuarsi nella scuola per l'infanzia. Relativamente a questo punto alcune ricerche testimoniano della possibilità di migliorare, nel corso della scuola per l'infanzia, quelle forme di consapevolezza dei vari sistemi simbolici risultate importanti ai fini della prima alfabetizzazione formalizzata, in una prospettiva di lavoro attenta alla continuità tra scuola dell'infanzia e scuola elementare.

5. La consapevolezza notazionale è potenziabile: PASSI

La capacità di leggere e produrre segni e simboli è consentita, dunque, da una maturazione delle potenzialità cognitive dell'individuo, ma consiste anche in apprendimenti di abilità "situate", che scaturiscono dalle esperienze comunicative e relazionali che il bambino sperimenta. Jerome Bruner (1983), uno dei più autorevoli promotori di questo approccio, sottolinea che il linguaggio non può essere studiato solo nei suoi aspetti strutturali o formali, ma se ne devono considerare anche gli usi concreti in diversi contesti, con vari interlocutori. Per lo sviluppo di queste competenze notazionali è essenziale l'apporto degli adulti che circondano il bambino sin dalle prime fasi della crescita, la trasmissione dei codici simbolici è operata anche da persone con ruoli diversi, come altri familiari, insegnanti, coetanei. Ciascuna di queste figure contribuisce all'acquisizione della simbolizzazione in modo diverso, in funzione di più fattori: il tipo di rapporto affettivo, i ruoli in gioco nell'interazione, il tipo di situazione in cui si interagisce, come ad esempio in contesti di gioco o di esplicito insegnamento. Gli scambi tra adulto e bambino, quando sono tanto abituali e ricorrenti da divenire consuetudini (*routines*, nell'accezione bruneriana), pongono le basi di quella capacità di creare significati condivisi fra gli interlocutori senza i quali qualunque comunicazione risulterebbe impossibile. Questo processo di acquisizione dei sistemi simbolici, in cui intervengono anche i mass-media, è dunque, in sintesi, fortemente legato alle esperienze sociali offerte al bambino e pertanto soggetto a marcate differenze interculturali. Da un lato infatti la propensione ad apporre segni nel mondo sembra davvero avere carattere universale, essere ubiquitaria nello spazio e nel tempo e assolvere funzioni cui viene attribuito un altrettanto persistente valore culturale e sociale; d'altro canto è vero anche che il patrimonio simbolico e notazionale con cui il bambino viene a contatto è assai diverso da cultura a cultura e la sua possibilità di arricchirsi, per tutto l'arco della vita, dipende dalle possibilità che l'individuo avrà di familiarizzarsi con i diversi linguaggi simbolici e con le regole sociali che prescrivono come, dove, quando e con chi sia opportuno utilizzare ognuno di questi codici. Inoltre, non in tutte le realtà sociali l'apprendimento dei sistemi simbolici riceve uguale rilievo, neppure

nello specifico contesto delle istituzioni educative. Non desta dunque meraviglia che per gli insegnanti, accompagnare il bambino alla conquista del linguaggio scritto, sia un compito istituzionale di particolare rilievo e che la capacità di comunicare adeguatamente con i bambini, costituisca un aspetto centrale della competenza professionale; né di conseguenza stupisce che nel mondo della scuola sia viva la richiesta di fornire agli educatori un supporto nella loro funzione di facilitatori verso l'acquisizione di competenze linguistiche sempre più articolate mediatrici rispetto allo svantaggio.

Gli studiosi hanno evidenziato come la consapevolezza notazionale si realizzi attraverso varie modalità, tra loro distinte anche se interdipendenti: da un lato infatti il bambino, immerso in un universo pervaso dal codice scritto, nel quale vede figure per lui significative usare il codice scritto, procede alla riflessione e alla formulazione di ipotesi sulle convenzioni del linguaggio scritto, delle regole per decodificare segni scritti in rappresentazioni significative. Dall'altro, dall'esterno, gli giungono sollecitazioni ad avviare alcune pratiche che, come il disegno o la scrittura inventata, si fondano sul principio della simbolizzazione: "qualcosa" che sta al posto di "qualcos'altro", e che è in grado di evocarlo: e vediamo offrirsi al bambino occasioni per chiedere, per scoprire, per verificare le proprie conoscenze e aspettative che si sono venute accumulando nel corso di ripetute esperienze analoghe. È così aperta la via a quell'apprendistato dell'alfabeto che ne investe sia gli aspetti del funzionamento tecnico, sia quelli del perché, dove e quando tale codice trova preferenzialmente la sua applicazione.

Appare quindi necessario valorizzare l'utilizzo di materiale simbolico nel contesto educativo predisponendo attività strutturate il cui carattere di intenzionalità e specificità risulta essere utile soprattutto per quei bambini che presentano un certo svantaggio nella padronanza di tali competenze. E' quindi importante fornire ai bambini gli strumenti adatti a sperimentarsi in questi compiti attraverso attività di tipo collaborativo, dove gli adulti (genitori e/o insegnanti) supportano e affiancano il bambino nel percorso di scoperta dei sistemi notazionali a partire dalle loro conoscenze di base. Uno di tali strumenti è PASSI, percorso di potenziamento della capacità notazionale.

In molti casi, nella scuola dell'infanzia, le attività così dette di "pre-lettura" o "pre-scrittura" sono un tentativo di far apprendere ai bambini le lettere ed i numeri, come copia di un modello, in modo meccanico e ripetitivo, come una noiosa anticipazione di un apprendimento formalizzato che dovranno affrontare successivamente e come qualcosa che è totalmente avulso e non connesso con gli apprendimenti attuali. Abbiamo invece ribadito come l'alfabetizzazione sia un continuum e come sia frutto di una costruzione spontanea, per questo, invece che "addestrare" il bambino a riprodurre dei segni con-

venzionali, è necessario aiutarlo nel percorso di scoperta dei sistemi notazionali, per questo motivo questo percorso di potenziamento dell'alfabetizzazione emergente, in particolare di una componente fondamentale del processo di alfabetizzazione emergente, la *Consapevolezza Notazionale*, prende per mano il bambino e lo accompagna nel percorso di scoperta, fornendo occasioni di riflessione e di attività mirate.

Prove di efficacia del percorso di potenziamento

Hanno partecipato alla ricerca 124 bambini frequentanti due scuole dell'infanzia, 69 hanno fatto parte del gruppo sperimentale e 55 soggetti del gruppo di controllo. Sono stati valutati tutti i bambini con Prove di disegno tematico, Prove di scrittura inventata, Conoscenza dell'alfabeto, Consapevolezza ortografica, Test di integrazione visuo-motoria prima e dopo il potenziamento. Il gruppo sperimentale ha svolto le attività di potenziamento sul Fattore Notazionale per 6 mesi, due mattine la settimana, dalle 9 alle 11.

Il gruppo di controllo nello stesso orario ha svolto attività di disegno, creazione di filastrocche, giochi con le parole (rime, assonanze, allitterazioni), invenzione di storie, riordino di vignette.

Si è proceduto ad effettuare le analisi attraverso ANCOVA (modello misto) considerando quali variabili indipendenti il gruppo dei soggetti (sperimentale vs controllo) e il tempo (prima somministrazione e seconda somministrazione) al fine di valutare se il gruppo sperimentale aveva beneficiato degli effetti del percorso di potenziamento. L'età dei partecipanti (in mesi) è stata considerata come covariata, ovvero l'indigenza sulla variabile dipendente di tempo e gruppo (nonché della loro interazione) è stata testata al netto dell'età dei soggetti, ovvero tenendola sotto controllo. In questo modo è possibile sapere quanto le due indipendenti agiscono sulla dipendente senza che la loro significatività statistica sia dovuta a fattori evolutivi (l'età). Nei casi in cui l'analisi della varianza abbia evidenziato delle differenze significative fra le medie delle tre classi d'età considerate, si è proceduto ad effettuare il test post-hoc di Bonferroni.

Dalle analisi si evidenzia un significativo effetto di interazione tra il gruppo (sperimentale vs controllo) e il tempo (t_1 e t_2) per la variabile Conoscenza dell'alfabeto [$F(1,121)=30,821$; $p<.05$; $\eta^2 = ,203$]; per la Consapevolezza Ortografica [$(t_1$ e t_2) $F(1,121)=27,482$; $p<.05$; $\eta^2=,185$]; per la Consapevolezza Notazionale [$F(1,121)=4,158$; $p<.05$; $\eta^2=,185$] ed infine per la variabile di integrazione visuo-motoria [$F(1,121)= 5,859$; $p<.05$; $\eta^2=,046$]

I risultati conseguiti evidenziano che l'intervento di potenziamento sulla Consapevolezza Notazionale ha avuto un effetto significativo nell'incrementare variabili predittive l'alfabetizzazione e preventive dei disturbi specifici di apprendimento della lettura e della

scrittura: la conoscenza dell'alfabeto, la consapevolezza ortografica e le abilità visuomotorie ed invece nessun effetto è stato ottenuto sul disegno.

Abbiamo potuto osservare che un analogo risultato non è stato raggiunto dal gruppo di controllo che ha svolto generiche attività inerenti il futuro apprendimento di lettura e scrittura.

Conclusioni

Le ricerche sin qui sintetizzate si proponevano di documentare le competenze e le conoscenze presenti nei bambini prescolari circa i diversi sistemi di simbolizzazione. Dai risultati degli studi si possono trarre alcune utili conclusioni: in primo luogo risulta confermata l'utilità di favorire nei bambini prescolari un'ampia familiarità con la struttura dei diversi sistemi di trasposizione di significati in forma di segni, ciascuno regolato da criteri puramente convenzionali, in parte comuni ed in parte specifici. Alfabetizzarsi precocemente in tale accezione contribuisce significativamente alla successiva conquista della corrispondenza tra i suoni della lingua e la loro codifica in forma scritta, via d'accesso alla padronanza strumentale del sistema alfabetico. In secondo luogo le idee e le aspettative che i bambini hanno circa le convenzioni formali e strutturali sottostanti la lingua scritta, i numeri, il disegno e che includono aspetti quali la capacità di distinguere la scrittura da altre configurazioni visive, la consapevolezza delle funzioni della scrittura, le regole d'uso, non sono, tuttavia, forme di consapevolezza che si sviluppano automaticamente con l'esperienza: l'imparare a leggere e a scrivere è un'operazione cognitiva che se da un lato trasforma la competenza tecnica dei bambini, non è tuttavia in grado di garantire automaticamente anche la maturazione della consapevolezza circa il senso generale dell'apprendimento dei sistemi notazionali.

Tale saldatura tra il saper apporre e decifrare dei segni e la possibilità di dare senso a tali apprendimenti ed il sentirli propri, parte del proprio bagaglio di utili strumenti, è invece resa possibile grazie alle esperienze mirate che il bambino fa in contesti educativi, ai processi culturali di trasmissione delle conoscenze sui sistemi simbolici di cui è partecipe.

Riferimenti bibliografici

- Agli F., Martini A. (1995). Rappresentazione e notazione della quantità in età prescolare. *Età Evolutiva*, 51, 30-44.
- Bruner J.S. (1983). *Child's Talk: Learning to use language*, Oxford: Oxford University Press trad.it. *Il linguaggio del bambino*, Armando: Roma.
- Camilloni M., de Bernart D. (in stampa). Lo sviluppo della flessibilità rappresentativa nel disegno infantile: l'influenza del compito. *Rassegna di Psicologia*.
- Case R. (2000). Un modello psicologico dello sviluppo del senso del numero. *Età Evolutiva*, 65, 5-9.
- Czerwinsky Domenis L., De Michiel M. (2002). *Scambi di idee tra lettori e scrittori naif*, in G. Di Stefano , R. Vianello (a cura di), *Psicologia dello sviluppo e problemi educativi*, Giunti: Firenze.
- Dowker, A. (2005). *Individual difference in arithmetic: Implications for psychology, neuroscience and education*, Hove UK, Psychology Press.
- Ferreiro E. (2003). *Alfabetizaciòn. Teoria y practica*, Siglo XXI Editores, Madrid, trad.it. *Alfabetizzazione: teoria e pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.
- Ferreiro E. Teberosky A. (1979). *Los sistemas de Escritura en el desarrollo del Niño*, Siglo XXI Editores, Madrid trad. it. *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti Barbèra, Firenze 1985.
- Freeman, N.H. (2004). Aesthetic judgment and reasoning. In E.W. Eisner & M.D. Day (Eds.) *Handbook of research and policy in art education* pp. 359-377. Mahwah, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fuson K.C. (1988). *Children counting and concepts of number*. New York: Springer- Verlag.
- Fuson K.C. (1991). Relations entre comptage et cardinalité chez l'enfants de 2 à 8 ans. In *Les chemins du nombre*, eds. J. Bideaud, C. Melijac, J.P. Fischer (Lille: Presses Universitaires de Lille).
- Girelli L., Lucangeli D., Butterworth B. (2000). The development of automaticity in accessing number magnitude. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76, 104-122.
- Hughes M. (1987). I bambini e il numero. *Età Evolutiva*, 27, 62, 66.
- Hughes M. (1982). Rappresentazione grafica spontanea nel numero nei bambini. *Età Evolutiva*, 12, 5-10.
- Lucangeli D. (1999). *Il farsi e il disfarsi del numero*. Roma: Borla.
- Lucangeli D., Tressoldi P. (2002). Lo sviluppo della conoscenza numerica: alle origini del "capire i numeri", *Giornale Italiano di Psicologia*, 4, 701- 723.
- Orsolini, M. (a cura di) (2000) *Il suono delle parole: percezione e conoscenza del linguaggio*

nei bambini. Milano: La Nuova Italia.

- Piaget J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlè: Neuchâtel trad. it. *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia: Firenze 1972.
- Piaget J., Szeminska A. (1941). *La genese du nombre chez l'enfant*. Neuchatel, Paris: Delachaux & Niestle, trad it. *La genesi del numero nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia, 1968.
- Pinto G., Bigozzi, L., Accorti Gamannossi, B., & Vezzani, C. (2009). Emergent literacy and learning to write: a predictive model for Italian language. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV (1), 61-78.
- Pinto, G., Bombi, A.S. (2008). *Children's drawing of friendship and family relationships in different cultures*. In C. Milbrath, H.M. Trautner (Eds.). *Children's understanding and production of pictures, drawings and art*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 121-154.
- Pinto, G. & Bombi, A.S. (1996). Drawing human figures in profile: a study of the development of representative strategies. *Journal of Genetic Psychology*, 157 (3), 303-321.
- Pinto, G., & Bombi, A.S. (1999). *Sistemi simbolici e notazione figurativa*. In C. Pontecorvo (a cura di). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino, pp. 115-144.
- Pinto, G., Bombi, A.S., & Freeman, N.H. (1997). L'emergere della raffigurazione del volto umano: flessibilità rappresentativa e modalità esecutiva. *Età Evolutiva*, 57, 82-88.
- Pinto, G., Pinto, G., & de Bernart, D. (2006). Fare un disegno, creare una pittura. In M. Pinelli & C. Trubini (a cura di). *Il pensiero che pensa di pensare a...* "Metacognizione: modelli a confronto". Parma: Uni. Nova, pp. 71-99.
- Pinto G., De Lorenzi (1998). Children's metaknowledge of drawings, XV Congress of the International Association of Empirical Aesthetics, Roma, 21-24 settembre.
- Pinto, G., Mantelli, S., & Giuntoli, R. (2003). Teoria delle rappresentazioni pittoriche e sviluppo dell'abilità grafica: uno studio evolutivo. *Età Evolutiva*, 76, 90-100.
- Pinto, G. (2003). *Il suono, il segno, il significato*. *Psicologia dei processi di alfabetizzazione*. Roma: Carocci.
- Tholchinsky, Landsmann L, Levin L. (1985). Writing in preschoolers: An Age Related Analysis, in *Journal Applied Psycho - Linguistics*, 6, 319-339.
- Tholchinsky Landsmann L. (2003). *The cradle of culture and what children know before being taught*, Psychology Press: USA.
- Thomas, G.V., Silk, A.M. (1990). *An itroduction to the psychology of children drawing*, Hervester Wheastheaf: New York (trad it. *Psicologia del disegno infantile*, Il Mulino: Bologna, 1998).
- Wales, R. (1990). *Children's picture*, in *Understanding children*, a cura di R. Grieve e M. Hughes, Oxford Blackwell, 140-155.

3. Problematiche connesse agli alunni con bisogni educativi speciali in relazione all'insegnamento della lettoscrittura

Dario Ianes¹

La realtà quotidiana della nostra scuola, così come quella della nostra società, è contraddistinta dal confronto costante con l'eterogeneità delle richieste e dei bisogni dei nostri alunni e della comunità intera che gravita attorno al mondo della scuola.

Nel 2000, Brahm Norwich, uno dei massimi studiosi internazionali delle pratiche e politiche inclusive, aveva evidenziato come nella scuola coesistano quotidianamente tre tipi fondamentali di bisogni educativi a cui è necessario rispondere (Norwich, 2000: 19-25):

- bisogni comuni, che fanno riferimento a caratteristiche possedute da tutti;
- bisogni specifici, che riguardano aspetti condivisi da alcuni alunni;
- bisogni individuali, che sono riconducibili esclusivamente ad alcuni alunni e sono differenti da tutti gli altri.

In questa tripartizione, elaborata a livello internazionale, ritroviamo anche la complessità e la ricchezza dei bisogni tipici della scuola italiana che da quarant'anni, non senza difficoltà, accoglie tutti gli alunni con disabilità nelle classi comuni e che, negli ultimi anni, ha contribuito a innovare la normativa, cercando una risposta ai bisogni educativi degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e con altre forme di svantaggio di origine socioculturale o linguistico.

Nella macrocategoria di Bisogni Educativi, quindi, convergono tutte quelle necessità educative normali e speciali che richiedono degli accorgimenti didattici specifici per realizzare una piena inclusione di tutti gli alunni, che si traduce nel massimo grado possibile di apprendimento rispetto alle proprie potenzialità e di partecipazione alla vita sociale e comunitaria, sia a scuola, sia nell'extrascuola.

1. Articolazione della popolazione con Bisogni Educativi Speciali

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES) è quindi una macrocategoria che comprende dentro di sé tutte le possibili *difficoltà educative e apprenditive*. Tra queste, le situazioni di disabilità certificata secondo la Legge 104/92 (disabilità intellettiva, motoria, sensoriale), quelle legate a difficoltà che si presentano in caso di difficoltà di apprendimento e (anche futuro possibile) DSA (es. disturbo della lettura e/o della scrittura), di e in altre condizioni di problematicità psicologica (es. problemi emotivi), comportamentale (es. disturbo da deficit di attenzione/iperattività) relazionale e apprenditiva (es. disturbo

¹ Dario Ianes è docente presso la Libera Università di Bolzano

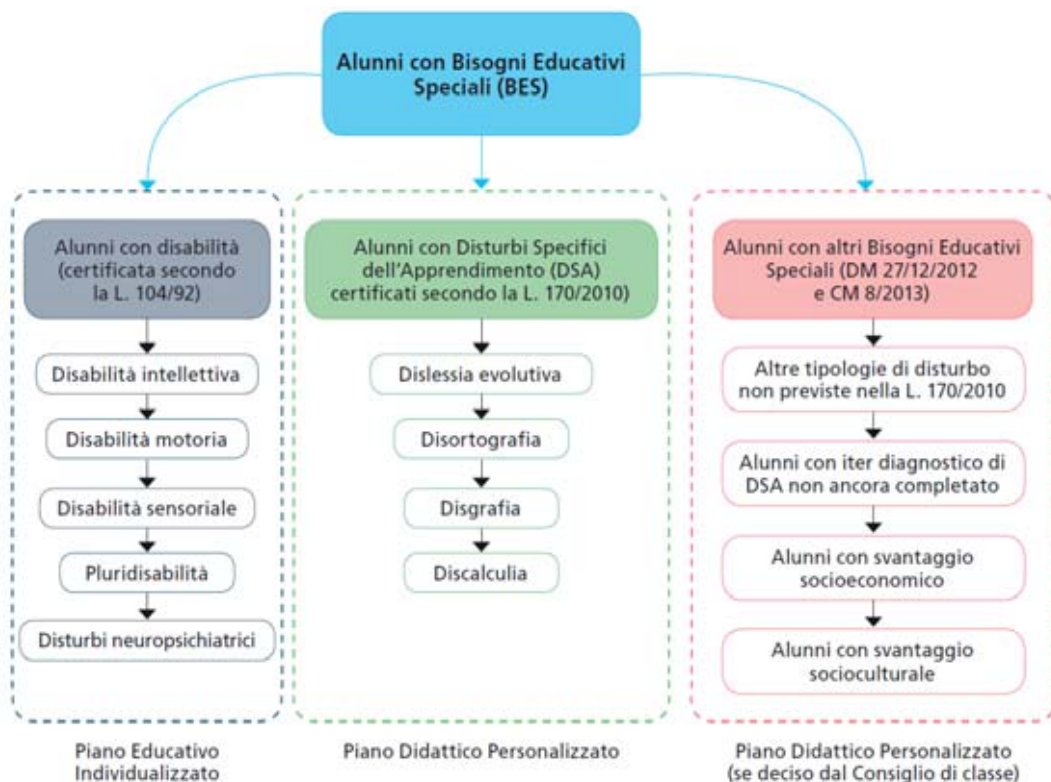


Figura 1. *Distribuzione delle diverse disabilità e disturbi degli alunni con BES*

del linguaggio), di origine socioculturale e linguistica (es. diversa lingua madre, svantaggio sociale), così come in tutti i casi in cui è ancora in corso la procedura diagnostica, ma il bisogno educativo è già emerso nella quotidianità scolastica.

Hanno Bisogni Educativi Speciali quindi tutti quegli alunni che evidenziano una difficoltà nell'apprendimento e nella partecipazione sociale, rispetto alla quale è richiesto un intervento didattico mirato, individualizzato e personalizzato, nel momento in cui le normali misure e attenzioni didattiche non siano sufficienti a garantire un percorso educativo efficace (cfr. tabella 1).

Dalla complessità stessa dei bisogni normali e speciali presentati emerge l'esigenza forte di far fronte a uno dei rischi maggiori legati alla visione dei Bisogni Educativi Speciali: il rischio di parcellizzare la didattica in tanti piani individuali, ovvero di pensare che a un bisogno speciale si debba sempre rispondere con una misura individuale (non individualizzata). Al contrario, al centro dell'azione educativa, vanno messi i processi inclusivi, mirati a valorizzare le differenze nel gruppo classe, mediante una didattica inclusiva, innovativa e cooperativa.

	Alunni con disabilità	Alunni con DSA	Alunni con altri Bisogni Educativi Speciali (DM 27/12/2012)
Chi sono	Alunni con disabilità intellettiva, fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva.	Alunni con dislessia evolutiva, disgrafia, disortografia e discalculia.	Alunni che presentano condizioni di svantaggio socioeconomico e/o culturale. Alunni per i quali l'iter di certificazione di DSA è in corso. Alunni con altri disturbi, non coperti dalla Legge 170/2010.
Valutazione, certificazione e diagnosi	Certificazione ai sensi della Legge 104/92 art. 3, commi 1 e 3 e del DPCM n. 185/06	Certificazione ai sensi della Legge 170/2010 e alle relative Linee Guida di attuazione (luglio 2011).	Valutazione e delibera del Consiglio di classe, ai sensi della DM 27/12/2012 e CM 8/2013.
Programmazione educativa e strumenti didattici	<p>PEI (Piano Educativo Individualizzato) d'obbligo per tutti gli alunni con certificazione. Basato su:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnosi funzionale (descrizione del funzionamento dell'alunno); - Profilo dinamico funzionale: programmazione degli obiettivi didattici a lungo, medio e breve termine; - descrizione di attività e materiali didattici di intervento; - forme di valutazione e verifica individualizzata. <p>Insegnante di sostegno e/o assistente per l'autonomia e la comunicazione.</p>	<p>PDP (Piano Didattico Personalizzato), d'obbligo per tutti gli alunni con certificazione. Basato su:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dati generali dell'alunno; - descrizione del funzionamento nelle abilità specifiche e disturbi associati; - misure e strumenti compensativi e dispensativi utili; - forme di valutazione personalizzata. 	<p>Il PDP non è un obbligo per il Consiglio di classe, ma una scelta autonoma per la migliore gestione dei processi inclusivi; esso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - definisce le misure didattiche da adottare collegialmente per soddisfare i bisogni, monitorare e valutare gli apprendimenti; - è indicato se è prevista l'adozione di strumenti e misure compensative e dispensative.
Valutazione	<p>Alla scuola primaria, la valutazione è positiva se si riscontrano miglioramenti rispetto al livello iniziale e agli obiettivi individualizzati previsti nel PEI.</p> <p>Per la scuola secondaria, l'articolo 15 dell'OM 90/01 prevede due percorsi di valutazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> - PEI semplificato, basato sul raggiungimento di obiettivi minimi disciplinari che ha come effetto il conseguimento del diploma valido a tutti gli effetti; - PEI differenziato, non più legato agli ambiti disciplinari, ma alle reali capacità dell'alunno. In questo caso alla fine del percorso viene rilasciato un attestato con la certificazione dei crediti formativi, ma non il diploma. 	<p>Forme personalizzate di valutazione che prevedono la possibile dispensa dalla forma scritta nella seconda lingua (da integrare con prova analoga orale. Tempi più estesi per le prove di verifica e valutazione.</p>	<p>Non è prevista la dispensa dalla forma scritta della lingua straniera.</p> <p>È prevista l'adozione degli strumenti compensativi e l'estensione dei tempi per le prove, se previsto del PDP.</p>

Tabella 1. *Alunni con bisogni educativi speciali: cosa dice la normativa*

2. L'importanza dell'individuazione precoce: i precursori della lettoscrittura nella scuola dell'infanzia

Un aspetto che merita un affondo specifico, parlando di BES, riguarda tutto l'ambito dell'individuazione precoce delle difficoltà e quindi un'attenzione particolare ai precursori nella scuola dell'infanzia. Analizzerò qui più nel dettaglio, quelli specifici per l'ambito lettoscrittura.

Nel corso degli ultimi anni, grazie alla ricerca nell'ambito della psicologia dell'educazione, la conoscenza relativa ai precursori dell'apprendimento scolastico e al loro valore predittivo è migliorata notevolmente. Sapendo quali abilità regolano l'apprendimento e quali sottostanno, ad esempio, alla lettura strumentale, è possibile effettuare un'individuazione precoce sui precursori e, di conseguenza, attivarsi per ridurre le probabilità di sviluppare un DSA.

Le difficoltà e i disturbi dell'apprendimento innescano storie di insuccesso che incidono non solo sull'iter scolastico, ma anche sullo sviluppo della persona in età adulta. La precocità della diagnosi e un intervento educativo-didattico tempestivo, perciò, sono di fondamentale importanza per un adeguato sviluppo del bambino.

Indispensabile per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento e il potenziamento dei precursori è il ruolo della scuola dell'infanzia. Gli apprendimenti strumentali, ovvero fondamentali per il successivo percorso scolastico, vengono infatti generalmente acquisiti tra i 3 e i 7 anni. Essi comprendono la maturazione emotiva e relazionale, ovvero le capacità di controllare le esigenze individuali e di adattarsi alle regole di convivenza, abilità trasversali rispetto allo sviluppo globale, quali la capacità di discriminazione visiva e uditiva e la coordinazione oculo-manuale, e competenze specifiche di pre-alfabetizzazione e pre-calcolo.

In particolare, gli apprendimenti di base di lettura, scrittura e calcolo sono il risultato di una serie di funzioni psicologiche che si sviluppano gradualmente prima dei 6 anni di età. I modelli teorici che descrivono l'apprendimento, ed eventuali suoi disturbi, attribuiscono un ruolo fondamentale a tali precursori – definiti «prerequisiti» – e lo dimostrano le numerose ricerche finalizzate all'individuazione degli indici predittivi per l'acquisizione degli apprendimenti di base (Tretti, Terreni e Corcella, 2002).

Sono ritenute necessarie per la lettura un'adeguata strutturazione delle abilità spazio-temporali (Galifret-Granjon, 1966; Cocchiari et al., 1998), una lateralizzazione e uno schema corporeo chiari e stabili e un idoneo orientamento spazio-temporale (Mucchielli e Bourcier, 1968). L'apprendimento della "capacità tecnica di lettura", invece, avverrebbe grazie alla sintesi di analisi visiva, lavoro seriale, discriminazione uditiva, ritmo, percezione dell'ordine temporale, sintesi uditiva, corrispondenza grafema-fonema e sintesi visiva (Struiskma, 1979; Cornoldi et al., 1985).

Più recentemente è stata sottolineata l'importanza, nell'apprendimento della lingua scritta, di fattori linguistici quali la memoria verbale, le abilità sintattiche, le competenze narrative e soprattutto le abilità fonologiche, tra cui in particolare la consapevolezza fonologica, cioè la capacità di segmentare le parole in sillabe e fonemi, fondere i fone-

mi, fare rime e giochi di parole (Levi et al., 1982; Lundberg, 1988; Levi e Penge, 1989).

In sintesi, in un lavoro per il potenziamento dei precursori dell'apprendimento della lettoscrittura, sono di particolare interesse le componenti linguistiche (linguaggio, consapevolezza fonologica, comprensione dei messaggi verbali, fluidità e precisione articolatoria, arricchimento di lessico e sintassi), i processi visuo-percettivi (capacità psicomotorie, percettive, analisi visiva, controllo posturale, lateralizzazione, coordinazione oculo-manuale, orientamento e organizzazione spazio-temporale) e i processi attentivi (capacità attentive e mnemoniche, a breve e lungo termine). Va inoltre ricordato come, essendo il linguaggio scritto una trasposizione del linguaggio orale mediata da un codice visivo, lo sviluppo del linguaggio orale influenzi enormemente l'apprendimento della lettura e della scrittura.

L'impressione che si ricava osservando gli studi dedicati all'argomento è una sempre maggiore consapevolezza e conoscenza delle variabili da osservare precocemente e soprattutto di che cosa si può fare dal punto di vista educativo e didattico per ridurre "i rischi" di insuccesso scolastico.

Segnali di rischio alla scuola dell'infanzia sono il rifiuto per attività grafo-motorie, il ritardo nelle competenze comunicativo-linguistiche, motorio-prassiche e visuo-spaziali, la scarsa consapevolezza fonologica, la difficoltà a memorizzare filastrocche, difficoltà nella manualità fine, il ritardo nell'acquisizione delle autonomie, confusione e disordine spaziale e inadeguato riconoscimento della destra e della sinistra, goffaggine e una generale disorganizzazione posturale.

Al fine di potenziare i precursori, è necessario che l'esperienza di apprendimento sia positiva: ripetuti fallimenti causano, infatti, frustrazione, insicurezza e perdita della motivazione. Per questo motivo è importante presentare, in forma ludica e all'interno di un clima sereno, attività mirate allo sviluppo dei precursori, sempre tenendo in considerazione la limitata soglia attentiva dei bambini e il ritmo di apprendimento di ogni bambino. La scuola dell'infanzia dovrebbe prevedere dei laboratori in cui i bambini possano sperimentare liberamente i segni della scrittura, vedere gli adulti scrivere, ascoltare letture ad alta voce, cercare di leggere e giocare con il linguaggio.

Esercizi ed attività di discriminazione visiva possono essere il riconoscimento di una lettera rispetto ad altre orientate in modo diverso, l'individuazione di una lettera target tra altri grafemi o all'interno di parole, o ancora il confronto di disegni che si differenziano per un particolare.

Per migliorare la manipolazione del mondo dei suoni, ed agire quindi sulle interconnesse capacità di discriminazione uditiva, memoria fonologica a breve termine e abilità metafonologiche, si può lavorare sul ritmo di una sequenza, sulla durata dei suoni o sulla variazione dell'intonazione, sulla segmentazione sillabica, sull'apprendimento di filastrocche o canzoni in rima. Per esercitare, poi, la capacità di fondere i suoni, si può chiedere al bambino di unire le sillabe pronunciate oralmente dall'insegnante per comporre nuove parole.

Attività pregrafiche, quali la riproduzione di tracciati, parallele, figure semplici e figure

di complessità crescente, hanno la finalità di migliorare innanzitutto la coordinazione oculo-manuale, l'impugnatura dello strumento grafico, la pressione esercitata, lo scorrimento fluido e continuo, il mantenimento della dimensione e il rispetto degli spazi. La coordinazione dell'arto superiore è acquisita tramite il progressivo affinamento dei movimenti della spalla, del braccio, del gomito e dell'avambraccio e del polso, della mano e delle dita. Il passaggio da un movimento rigido ad un movimento coordinato e fluido si può perseguire tramite attività che sviluppino i movimenti delle braccia, quali la flessione e l'estensione, e delle mani (prevalentemente la mano dominante) tramite la gestualità e giochi di dissociazione dei movimenti delle dita.

Per esercitare le capacità di accesso lessicale e anticipazione nella lettura, si può chiedere al bambino di completare oralmente alcune frasi con la parola mancante, fornendo come aiuto in una prima fase la sillaba o il fonema iniziale della parola mancante.

Per ampliare la conoscenza lessicale, oltre a introdurre parole nuove, occorre fornire esempi di corretto e concreto utilizzo della parola che il bambino può replicare in un contesto di discussione tra pari.

Infine, per stimolare la capacità espositiva si può invitare il bambino a descrivere delle immagini, possibilmente accattivanti, e ad abbozzare una narrazione sollecitandolo con domande e suggerimenti.

3. Individuazione precoce delle difficoltà di lettoscrittura: valutazione standardizzata con la piattaforma GiADA

In ottemperanza alla legge n. 170/2010 e alla Legge Provinciale n. 14/2011 negli istituti scolastici della provincia di Trento è stato utilizzato, a partire dal 2013, uno strumento denominato GIADA (Gestione Interattiva della Abilità di Apprendimento) per la rilevazione standardizzata e precoce delle difficoltà di apprendimento negli studenti delle classi prime, seconde e quinte della scuola primaria.

Questo strumento, a valenza didattica, ha lo scopo di supportare il sistema scolastico provinciale nell'osservazione e nel riconoscimento delle difficoltà di apprendimento e, soprattutto, nell'interpretazione dei dati per collocarli nella giusta prospettiva di intervento e accompagnamento (recupero e potenziamento).

GIADA è stata progettata infatti per rispondere alle specifiche esigenze della legge 170/2010 sui disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e, in particolare, per supportare la scuola nel realizzare iniziative mirate all'identificazione precoce e all'individuazione degli indici di rischio delle difficoltà di apprendimento come garantito dal comma 3 dell'articolo 3: "È compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti [...]. L'esito di tali attività non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA".

Da un punto di vista metodologico, lo strumento proposto si avvale del lavoro di ricerca interdisciplinare portato avanti da Erickson con l'Università di Padova e l'Università

di Modena e Reggio-Emilia. La piattaforma multimediale GIADA è stata sottoposta ad un lungo e articolato processo di sperimentazione (progetto di ricerca eValue) che ha coinvolto circa 1200 alunni dal primo al quinto anno della scuola primaria con la costante supervisione scientifica del prof. Cesare Cornoldi dell'Università di Padova.

La sperimentazione condotta ha permesso di raggiungere i seguenti obiettivi:

- la costruzione di nuovi strumenti di valutazione delle abilità di apprendimento a somministrazione collettiva e individuale con modalità carta-matita (dotati di applicativi specifici per la raccolta dei risultati) e informatizzata (tramite computer);
- la strutturazione di un'ontologia di processi e sotto-processi coerente con i modelli teorici neuropsicologici ed evolutivi accreditati dalla comunità scientifica (Frith, 1985; McCloskey, Caramazza e Basili, 1985; Dehaene, 1992), su cui si basano l'acquisizione e lo sviluppo delle abilità di apprendimento;
- lo sviluppo di circa 2500 *Learning Object* interattivi e testuali per eseguire le attività di recupero e di potenziamento;
- lo sviluppo e la messa a punto di un Sistema di Supporto alle Decisioni (*Decision Support System – DSS*) per la scelta di materiale didattico di recupero (*Learning Object*) mirato alle specifiche esigenze del gruppo classe sulla base di un'analisi accurata dei punti di forza o debolezza emersi dalla valutazione della prestazione indagata.

Questo approccio integrato pone attenzione non solo sulla valutazione delle abilità di apprendimento, ma anche sull'intervento educativo-didattico per supportare il lavoro degli insegnanti e il rapporto con le famiglie. Infatti una scuola inclusiva in grado di individuare precocemente le difficoltà di apprendimento necessita di un corpo docente preparato con competenze nella sfera dell'apprendimento cognitivo e di un sistema di valutazione in grado di definire chiaramente i livelli di competenza degli alunni e guidare appropriati percorsi didattici.

4. Progetto standard classi prime scuola primaria: ambito della lettoscrittura

La tabella 2 riporta l'esempio standard di prove somministrate nella classe prima della scuola primaria, per quanto riguarda l'ambito della lettoscrittura, così come previsto dalla piattaforma GiADA.

Somministrazione	Periodo	Prove	Modalità di somministrazione
Iniziale	Gennaio	Dettato 16 parole	Carta-matita
Finale	Maggio	Dettato 16 parole + Test di Riconoscimento di Parole Senza Significato	Carta-matita

Tabella 2. Piattaforma GIADA. Distribuzione temporale delle prove

Dettato 16 parole

Il Dettato delle 16 Parole è uno strumento usato per il rilevamento delle competenze di scrittura. La prova è composta da 16 Parole che vengono dettate collettivamente agli alunni: 4 parole bisillabe piane; 4 bisillabe con uno o due cluster consonantici; 4 trisillabe piane; 4 trisillabe con uno o due cluster consonantici.

La prova indaga l'abilità dell'alunno di scrivere parole a struttura alfabetica (in cui a ciascun suono corrisponde un grafema) a differente lunghezza.

TRPS – Test di riconoscimento di parole senza significato

Il TRPS è uno strumento usato per il rilevamento collettivo e precoce delle competenze di lettura. Questo test prevede la decodifica di una parola target senza significato e il suo riconoscimento tra quattro alternative, di cui una sola è identica alla parola target mentre le altre presentano con questa solo delle somiglianze visive e fonologiche: il carattere allografico della parola target differisce da quello usato per gli stimoli con cui dovrà essere confrontata per il riconoscimento.

Al bambino viene quindi richiesta una competenza fonologica, sulla base della quale, a prescindere dal formato nel quale le lettere vengono presentate, riesca ad esprimere un giudizio di uguaglianza basato solo sulla corrispondenza fonetica.

La prova per la classe prima della Primaria è composta da 10 non parole a struttura alfabetica di differente lunghezza grafemica e complessità fono-tattica: 3 parole bisillabe piane; 2 bisillabe con uno o due cluster consonantici; 2 trisillabe piane; 3 trisillabe con uno o due cluster consonantici (un esempio è riportato in tabella 3).

<u>NEMA</u>	nama	mana	nema	mema
<u>BAVANE</u>	bafane	davane	basena	bavane

Tabella 3. Esempio di TPRS per la classe prima della Primaria

La prova per la classe seconda della Primaria è composta da 16 non parole a struttura alfabetica e ortografica di differente lunghezza grafemica (tra 6 e 8 grafemi) e medesima complessità fono-tattica (trisillabe) (cfr. tabella 4).

<u>MANERA</u>	namena	marena	nemara	manera
<u>GHIGNE</u>	gnighe	gligne	ghigue	ghigne

Tabella 4. Esempio di TPRS per la classe seconda della Primaria

La prova indaga l'abilità dell'alunno di leggere correttamente e velocemente parole inventate a struttura alfabetica (1° Primaria) o alfabetica/ortografica (2° Primaria).

I livelli di prestazione

Ciascuna prova consente di ottenere un punteggio di accuratezza che permette di classificare la prestazione di ogni alunno in uno dei seguenti quattro livelli di prestazione:

Prestazione Ottimale	> 75° centile
Prestazione Sufficiente	> 15° centile e < = 75° centile
Richiesta di Attenzione	> 5° centile e < = 15° centile
Richiesta di Intervento Immediato	< = 5° centile

Due fasce (ottimale e sufficiente) identificano buone prestazioni mentre due fasce (Richiesta di Attenzione e Richiesta di Intervento Immediato) identificano prestazioni scadenti. Il confronto fra i livelli prestazionali rilevati nelle due somministrazioni (iniziale e finale) consente di valutare se le difficoltà emerse sono transitorie o persistenti e se le abilità evolvono positivamente oppure subiscono dei rallentamenti nel corso evolutivo.

5. Arricchire la didattica in ottica inclusiva

Sulla base delle fasce di prestazione (accettabili o scadenti) evidenziate con le prove di GiADA vengono predisposti dei laboratori didattici specifici per migliorare o potenziare l'abilità presa in esame.

Abbiamo già visto in precedenza come alcune attività in ottica preventiva possano essere messe in atto già alla scuola dell'infanzia per promuovere lo sviluppo delle successive abilità di lettoscrittura e prevenire eventuali futuri DSA (es. attività fonologiche e metafonologiche, attività attentive e percettivo-visive, attività visuo-motorie, ecc.).

Nel caso in cui sia necessario, grazie anche al rilevamento effettuato con GiADA, può

essere comunque messo in atto successivamente un programma specifico di intervento/recupero, con l'attuazione di esercizi e attività efficaci.

Se l'inclusione si riferisce a tutti gli alunni, allora è garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di *apprendimento e partecipazione sociale*. La scuola inclusiva deve mettere in campo tutti i *facilitatori* possibili e *rimuovere tutte le barriere* all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni. La didattica inclusiva è infatti una prospettiva educativa che organizza i processi di insegnamento e di apprendimento a partire dalle *differenze* presenti nel gruppo classe: tutte le differenze, non solo quelle più visibili e marcate dell'alunno.

L'obiettivo della didattica inclusiva è quindi quello di valorizzare le differenze *nel* e *del* gruppo, facendole collaborare, dando modo a ciascuno di partecipare, esprimendo tutte le proprie potenzialità nel confronto con gli altri e non isolandosi nel lavoro individuale. Questo obiettivo tanto alto si può tuttavia realizzare se si è in grado di rendere maggiormente equa la didattica, dando un'attenzione costante agli alunni nel processo di apprendimento, e rendendo la didattica maggiormente flessibile.

Equità significa diventare consapevoli e competenti dei Bisogni Educativi Speciali degli alunni, essere innanzitutto in grado di osservare e identificare i segnali di rischio e di attenzione che emergono nella quotidianità scolastica, per poi saper adattare le proprie modalità di insegnamento sfruttando tutte le risorse presenti negli alunni. Essere equi significa fornire gli aiuti necessari a chi ne ha realmente bisogno, aiuti che non devono essere uguali per tutti, ma realmente efficaci, cioè realmente in grado di fare apprendere meglio l'alunno e farlo partecipare in maniera più significativa al contesto sociale di appartenenza.

Riferimenti bibliografici

- Cocchiari C., Sapio A. e Starace F. (1998), Indici predittivi dell'apprendimento della capacità di lettura: Studio longitudinale, in *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, vol. 65, pp. 753-766
- Cornoldi C. et al. (1985), *La prevenzione e il trattamento delle difficoltà di lettura e scrittura*, Firenze, O.S.
- Dehaene S. (1992), Varieties of numerical abilities, in *Cognition*, vol. 44, nn. 1-2, pp. 1-42
- Erickson Ricerca e Sviluppo (2015), *BES a scuola*, Trento, Erickson.
- Erickson Ricerca e Sviluppo (2012), *Modello psicopedagogico del sistema eValue*, Trento, Erickson
- Frith U. (1985), *Beneath the surface of developmental dyslexia*, in K.E. Patterson, J.C. Marshall e M. Coltheart (a cura di), *Surface dyslexia*, London, Erlbaum
- Galifret-Granjon N. (1966), L'apprentissage de la langue écrite et ses troubles, *Bulletin de Psychologie*, vol. 19, n. 12, pp. 466-474
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2005), *Alunni con BES*, Trento, Erickson
- Levi G., Musatti L., Piredda M.L. e Sechi E. (1982), Difficoltà di elaborazione logico-linguistico per una prova di racconto orale in bambini dislessici e in bambini con ritardo di lettura, in *Neuropsicologia infantile*, vol. 250, pp. 451-459
- Levi G. e Penge R. (1989), Prevenzione dell'handicap e prevenzione delle disabilità di sviluppo in età evolutiva, in *Linee per una politica di prevenzione dell'Handicap a cura del Centro Studi del Ministero della Sanità*, Roma, Ed. ISES, n. 8/9, pp. 29-37
- McCloskey M., Caramazza A. e Basili A.G. (1985), Cognitive mechanism in number processing and calculation: Evidence from Dyscalculia, in *Brain and Cognition*, vol. 4, pp. 171-196
- Mucchielli R., Bourcier A. (1968), *La dislessia*, Firenze, Ed. La Nuova Italia
- Norwich B. (2000), *Inclusion in Education From Concepts, Values and Critique to Practice*, in H. Daniels (ed), *Special Education Re-formed - Beyond Rhetoric*. London: Falmer
- Struiksma A.J.C. (1979), *Learning to read: a task analysis and subsequent training*, Baltimore: University Park Press
- Terreni A., Tretti M.L., Corcella P.R. (2002), *Materiali IPDA per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*, Edizioni Erickson, Trento
- Terreni A., Tretti M.L., Corcella P.R., Cornoldi C., Tressoldi P.E. (2011), *IPDA – Identificazione Precoce delle Difficoltà di Apprendimento. Questionario osservativo per l'Identificazione Precoce delle Difficoltà di Apprendimento*, Trento, Erickson

Sezione 2

**L'insegnamento della lingua
scritta nell'editoria scolastica e
nella formazione degli insegnanti**

4. Ricognizione critica relativa a libri di testo e sussidi didattici diffusi nella scuola italiana per il primo insegnamento della lettoscrittura

Silvana Loiero¹

1. I libri per la prima classe

Tanti, voluminosi, digitali

Sono stati analizzati 15 libri di testo per la classe prima della scuola primaria². L'espressione "libro di testo" non si riferisce però a un unico libro ma a due volumi. Ogni casa editrice propone infatti, per l'adozione in classe prima, un volume per il *metodo* (la parte propedeutica) e un altro volume per le *letture*. Inoltre, sono stati consultati ulteriori materiali che gli editori offrono per l'allievo nel "pacchetto" dei volumi in adozione. Si tratta di opuscoli relativi ai tradizionali *prerequisiti* e al *pregrafismo*, alla scrittura in *corsivo*, alle regole di *ortografia* e *grammatica*.

Alcuni libri sono molto voluminosi. Ecco due esempi:

IL FILO DELLE IDEE di ELI-La Spiga presenta 204 pagine nel libro del Metodo e 144 in quello delle Letture. Le pagine sono tante perché all'interno sono inserite specifiche sezioni, contraddistinte anche da colori diversi, definite *laboratori*:

1° vol. metodo: 132 pp. + 72 pp. destinate al pregrafismo e alle esercitazioni in stampato e corsivo;

2° vol. letture: 96 pp. di letture vere e proprie + 48 pp. di ortografia e grammatica.

In SOFFIO E SALTO CON DODO E TITTI, Il Capitello, il numero dei volumi spessi aumenta. Il Metodo è di 156 pagine, a cui si aggiunge il volume delle letture di 120 pagine. In questo caso, però, la casa editrice fa la scelta di destinare le prime 84 pagine alle letture vere e proprie e le restanti 36 a storia, geografia, scienze e tecnologia (discipline alle quali altre case editrici dedicano un volume a parte). Si aggiunge poi un terzo volume di 144 pagine: "Il mio quaderno di scrittura e grammatica", relativo all'ortografia e alla grammatica.

Altre case editrici fanno una scelta più "sobria", offrendo libri sicuramente più maneggevoli per i bambini, ad esempio:

AMICI DI CLASSE, di Giunti Scuola, ha 120 pagine di "propedeutica" e 112 di letture, a cui si aggiunge "Il quaderno del corsivo e dell'ortografia" di 88 pagine.

¹ Silvana Loiero è Direttrice della rivista "La Vita scolastica"

² L'elenco dei libri è inserito a conclusione di questo contributo

A COME... A SCUOLA INSIEME PIÙ di Pearson ha 136 pagine per il metodo e 96 per le letture, a cui si aggiungono 80 pagine di “Il quaderno per scrivere in corsivo” e altre 45 pagine per i prerequisiti e l’ortografia in un opuscolo dal titolo “I miei compiti di... italiano matematica” di complessive 64 pagine.

Da sottolineare, infine, che le case editrici mettono a disposizione altri materiali cartacei di approfondimento e supporto sia per la classe che per l’insegnante.

Ogni bambino di prima classe ha pertanto a disposizione nel complesso una quantità di pagine notevole – oseremmo dire *eccessiva* – per imparare a leggere e scrivere.

I libri sono tutti in versione cartacea e digitale; il formato digitale, per l’utilizzo su LIM, PC o tablet, è interattivo e multimediale e ha caratteristiche comuni tra i diversi editori, caratteristiche che si possono riassumere nel modo seguente:

- Il libro è parlato e multilingue, con i testi letti a voce alta da un servizio online di sintesi vocale. Le parole lette vengono a mano a mano sottolineate; la funzione multilingue permette di tradurre il testo nella lingua prescelta e di attivare la sintesi vocale in lingua.
- È possibile modificare lo sfondo, la grandezza, l’interlinea del testo e il tipo di carattere.
- È possibile ascoltare la lettura integrale delle storie, fatta in modo espressivo da parte di professionisti.
- Sono presenti esercizi e giochi interattivi, canzoni, video, animazioni.
- Vengono offerti ulteriori contenuti multimediali: esercitazioni, approfondimenti, materiali digitali integrativi.

Dall’analisi del materiale digitale si trae l’impressione che anche in questo caso si tratti di un “eccesso” di stimoli, un eccesso che può portare alla confusione in mancanza di un’abile guida adulta (insegnanti o genitori).

Esistono poi dei fattori che non favoriscono l’uso del libro digitale:

- soltanto una piccola percentuale di docenti italiani di prima classe possiede la LIM in classe e può pertanto utilizzarla per fare lezione utilizzando quanto offerto; è vero che esiste generalmente nelle scuole un laboratorio di informatica, ma ogni classe lo può utilizzare “a turno”, una tantum;
- pur ammettendo che in tutte le case ci sia un PC o un tablet, la procedura per installare l’applicazione che consente di scaricare il libro e usare il materiale multimediale e interattivo si rivela spesso molto complessa e richiede del tempo. Generalmente il tutto non funziona bene se non si ha a disposizione un pc o tablet di ultima generazione, con software perfettamente aggiornato.

Inoltre c’è da considerare il fattore “tempo”: in classe il tempo è sempre troppo poco, a dire dei docenti, e a casa quanti genitori possono aiutare i bambini a lavorare con il computer nelle ore serali?

Le caratteristiche più innovative del libro vengono segnalate sulla copertina e, in alcu-

ni casi, anche nell'indice. Loghi colorati indicano infatti non soltanto le espansioni digitali del volume cartaceo ma anche i percorsi di facilitazione del contenuto e la presenza di *font*³ adeguati soprattutto per chi ha difficoltà di lettura.



A proposito del *font* di facile lettura rileviamo che è utilizzato da due case editrici.

Le edizioni ELI-La Spiga, nel libro IL FILO DELLE IDEE, utilizzano EasyReading®. Si tratta di “un font ibrido - dal disegno essenziale - perché presenta contemporaneamente lettere con grazie (serif) e lettere senza grazie (sans-serif). Lo specifico design delle lettere con grazie dedicate, utili a prevenire lo scambio percettivo tra lettere simili per forma, ha permesso di determinare ampi spazi calibrati che contrastano l'effetto affollamento percettivo (*crowding effect*) dando così maggior respiro alla lettura”⁴.

La casa editrice Giunti Scuola, invece, in AMICI DI CLASSE, utilizza il *font open-type* “leggimi” che ha le seguenti caratteristiche di base:

1. una particolare spaziatura tra le lettere, più larga rispetto alle comuni norme di composizione tipografica, che facilita la lettura dei singoli caratteri;
2. l'esagerazione delle differenze tra caratteri che si prestano spesso a confusione di lettura. Ci si riferisce alle lettere speculari (d-b, q-p) e a quelle che hanno forme simili che si ripetono (a-o, t-l).
3. lo spessore del carattere che, per quanto possibile, è uniforme, evitando assottigliamenti che potrebbero provocare confusione⁵.

2. Il libro del metodo

La struttura

I libri sono tutti molto piacevoli da vedere: belle le copertine, attraenti le numerose illustrazioni. Sfogliando i volumi del metodo si rileva una rassomiglianza notevole tra le diverse case editrici per l'impostazione della pagina, la procedura seguita, l'uso dei colori, i tipi di schemi, la modalità - *tradizionale* - riservata all'insegnamento grammaticale.

³ Nei dizionari italiani manca uniformità nell'attribuire il genere, maschile o femminile, al forestierismo *font*. Si veda in proposito quanto scrive l'Accademia della crusca in <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/genere-font>

⁴ <http://www.easyreading.it/>

⁵ <http://www.giuntiscuola.it/catalogo/progetti-didattici/leggimi/#2217457> e <http://www.sinnos.org/leggimi/>

In realtà, ad una analisi più approfondita, si notano le differenze:

- in alcuni volumi c'è una maggiore sistematicità mentre in altri la procedura è più confusa;
- è privilegiato il carattere stampato maiuscolo e soltanto nelle ultime pagine viene introdotto anche lo stampato minuscolo; alcuni libri, però, anticipano rispetto ad altri la presentazione di parole e frasi in stampato minuscolo e/o corsivo;
- in alcuni libri c'è un'insistenza maggiore sulla grammatica, che appare come una vera e propria forzatura per bambini di prima;
- la lettura di storie fatta dall'insegnante o ascoltata dal CD, con l'uso di schede per l'ascolto, viene fatta in alcuni casi anche nel volume del metodo oltre che in quello delle letture.

La procedura

Il libro del metodo ha generalmente un racconto che fa da “sfondo integratore”. La storia viene ascoltata ed è illustrata nelle diverse pagine del libro. Le immagini costituiscono lo stimolo per leggere e scrivere vocali, consonanti, frasi.

Dopo alcune pagine introduttive ci sono le pagine destinate all'insegnamento/apprendimento delle **vocali** e poi dei diversi gruppi di **consonanti**. Nell'ultima parte del libro sono presentati i suoni più complessi: *c* e *g*, *gn*, *gl*, *sc*, *q* e le lettere straniere.

Il percorso è inframmezzato da **laboratori** di vario tipo (le stagioni e le feste, attività espressive) e da **rubriche** di verifica o di recupero/potenziamento che portano vari titoli: *Verifica*, *Ora so*, *Adesso so*, *Lo so fare*, *Ora tocca a te*, *Mi metto alla prova*, *Per mettere le basi*, *Un aiuto in più*, *Piu facile*, *Ripassa..* ecc.

Nei libri delle diverse case editrici viene seguita una procedura analoga per l'itinerario di insegnamento/apprendimento della lettoscrittura, che va dalla *scomposizione* della parola per analizzarne le lettere, alla sua *ricomposizione* per formare la sillaba e poi la parola.

Presentiamo qui di seguito le caratteristiche dei diversi passaggi seguiti nel percorso di insegnamento/apprendimento della letto scrittura dalla generalità dei libri.

1. dalla frase alla lettera

Lo stimolo iniziale è costituito da una frase significativa relativa a un episodio della storia. In tale frase è evidenziata una parola molto breve riferita di solito al personaggio principale. In molti casi si chiede ai bambini di ricopiare la stessa frase sul libro, sotto quella stampata, in appositi quadretti predisposti.

La necessità di trovare nomi adatti alle diverse vocali ha prodotto un proliferare di personaggi dai nomi fantasiosi: oca Ola, ape Ada, elfo Edo oppure Ele, istrice Ice, upupa Uga ...

All'interno della parola, l'attenzione dei bambini viene indirizzata su una lettera.



Figura 1



Figura 2



Figura 3

L'immagine (figura 1) consente di osservare l'uso del colore come stimolo discriminativo e le linee tratteggiate come aiuto per riprodurre la forma grafica della lettera.⁶

La stessa forma grafica viene poi riprodotta con le mani (figura 2)⁷ oppure sia con i gesti che con l'uso del pongo (figura 3)⁸.

Nei diversi libri e negli opuscoli allegati ai libri in adozione ci sono inoltre molti esercizi per far esercitare i bambini nella scrittura corretta delle lettere in stampato maiuscolo e, successivamente, in stampato minuscolo e corsivo (figure 4 e 5)⁹. Si tratta di una particolare attenzione che i libri riservano, con numerosi esercizi, all'acquisizione delle abilità visuo-spaziali e grafo-motorie necessarie per tracciare le lettere in modo corretto.

Nella scuola primaria vengono sempre più frequentemente segnalati problemi riferiti ad allievi che presentano difficoltà nella grafia (nei movimenti scrittori, nelle forme e nelle dimensioni della scrittura, nella disposizione del testo scritto nello spazio del foglio), problemi che a volte si connotano come veri e propri disturbi specifici di apprendimento, *disgrafie* e *disortografie*. Evidentemente è questo il motivo per cui tutte le case editrici

⁶ L. Valdiserra, C. Peccianti, AMICI DI CLASSE, Giunti Scuola, Firenze, 1ª ediz. 2016

⁷ L. Valdiserra, C. Peccianti, cit.

⁸ T. Bartolucci, M.I. Gagliardini, P. Papalini, PRIMA FILA, Raffaello, Ancona, 1ª ediz. 2016

⁹ A. Venturelli, V. Valenti, Imparo a scrivere in stampato e in corsivo, Raffaello, Ancona, 1ª ediz. 2016

dedicano molte pagine agli aspetti spaziali e motori della scrittura, attività complessa che comporta l'attivazione di uno specifico processo. Per poter scrivere bene, infatti, occorre acquisire le abilità necessarie per fare il “gesto” adeguato che consente di scrivere, per effettuare il “movimento” che permette di gestire lo spazio grafico e consente di disporre le lettere da sinistra a destra e dall'alto verso il basso in modo regolare e proporzionato, rispettando la giusta direzione delle varie linee e la regolarità degli spazi tra le lettere, le parole, le righe del quaderno.

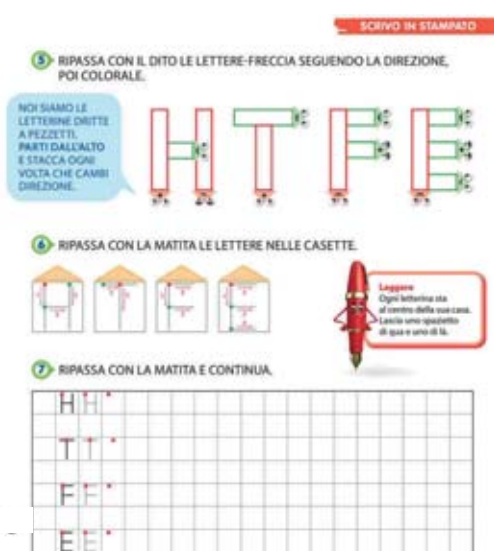


Figura 4

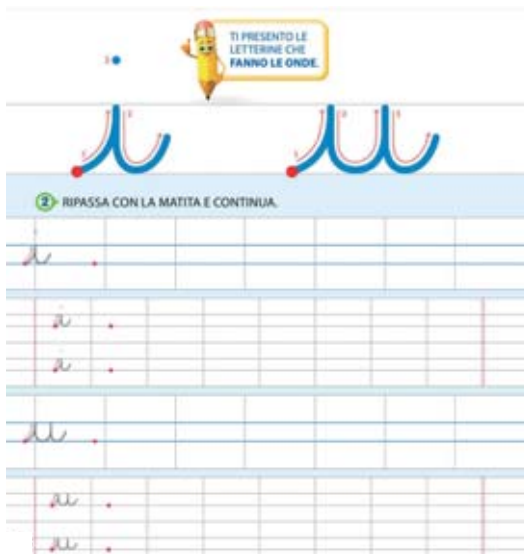


Figura 5

2. il riconoscimento e l'uso di lettere e suoni

Per ogni lettera dell'alfabeto sono proposti esercizi di discriminazione e riconoscimento sia sul piano **fonico** che **grafico**:

- esercizi con disegni, senza parole, per il riconoscimento del suono iniziale, finale, interno (es.: *Quali elementi iniziano con I? Circondali; Metti una X se il nome finisce con E; Cerchia gli animali che contengono L, ecc.*);
- esercizi per il riconoscimento di una lettera tra altre lettere di forma simile;
- individuazione di una stessa lettera in alcune parole.

Il passo successivo è quello di far usare la lettera studiata per completare brevi parole (all'inizio, all'interno o alla fine della parola). La presenza del disegno aiuta i bambini a leggere, anche se alcune lettere della parola da completare non sono state ancora studiate.

3. dalla sillaba alla parola

Per lavorare sulla sillaba i diversi libri prediligono l'uso del colore¹⁰. La presentazione dello schema che consente di visualizzare la fusione di due fonemi è fatta inizialmente con le sillabe terminanti per vocale e, in un secondo tempo, con quelle che finiscono con consonante (queste ultime, in uno "scolastichese" ormai diffuso, vengono chiamate sui vari libri sillabe *inverse*).

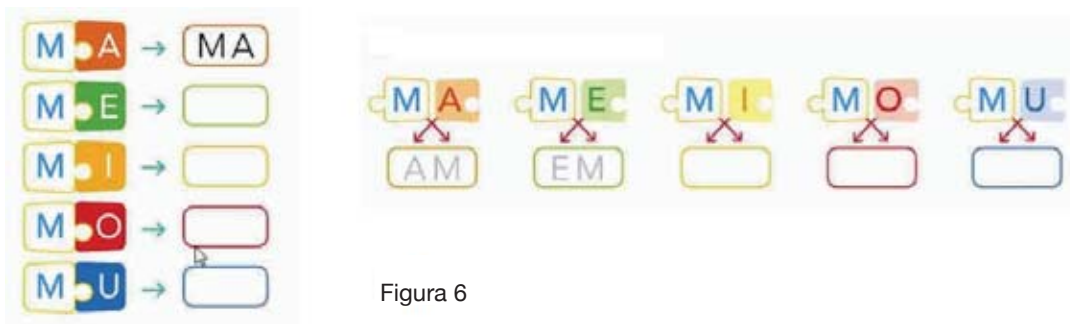


Figura 6

Gli esercizi proposti sono di diverso tipo.

- Si chiede di mettere in relazione con una freccia l'immagine e la sillaba corrispondente con cui comincia il nome (esempio la sillaba MO all'immagine di un mostro).
- Si danno disegni e parole e si invitano i bambini a cerchiare con colori diversi determinate sillabe (ad esempio cerchiare BA BE BI BO BU in parole quali becco, imbuto, tubo, bastone, bambina).
- Si fanno completare parole con le sillabe mancanti, in posizione iniziale, centrale o finale (le parole sono accompagnate dai disegni).
- Si procede alla lettura autonoma di semplici parole bisillabe (es. riso, orso, sale, sirena) da collegare al disegno.
- Si usano le sillabe, date in disordine, per formare parole (bisillabe e trisillabe) con l'aiuto dei disegni.
- Si leggono semplici frasi e brevi testi, anche con l'aiuto dei disegni¹¹.
- Si pronunciano le parole accompagnandole con il battito delle mani, anche per individuare le parole corte e lunghe.



Figura 7

¹⁰ S. Bordiglioni, B. Greppi, E. Rizzo Licori, A. Vadi, L'ACERO ROSSO, Mondadori education, Milano, 1^a ediz. 2014

¹¹ M. Cappelletti, A. De Gianni, IL FILO DELLE IDEE, ELI-La Spiga, Ancona, 1^a ediz. 2015

Le abilità orali

In alcuni volumi relativi al Metodo ci sono anche proposte per lo sviluppo delle abilità orali e, in particolare, per l'ascolto e la comprensione. Dopo la lettura di una storia da parte dell'insegnante si chiede ai bambini di segnare immagini corrispondenti ai personaggi di cui la storia parla, oppure di segnare le vignette corrispondenti a specifici fatti (figura 8)¹² o, ancora, di riordinare le vignette.

In un volume¹³ viene presentato un percorso sull'affettività che, partendo da semplici parole (*Le parole del cuore*, *Le parole dell'amicizia*, *Le parole gentili*), stimola i bambini a discutere su temi



Figura 8

legati alla buona educazione, alle emozioni e al rapporto con gli altri.

In un altro viene invece presentato l'*Alfabeto delle emozioni*. Ecco allora A come... Amicizia, B come... Bugia, I come... Imbarazzo, O come... Offrire, U come... Uffa, che noia, R come... rabbia ecc.¹⁴ Si tratta di uno stimolo offerto ai docenti per avviare conversazioni guidate attraverso le quali è possibile ai bambini favorire la conoscenza reciproca, imparare gradualmente a riconoscere e controllare le proprie emozioni, migliorare la comunicazione e le relazioni con gli altri.

Sono poi diffusi alcuni tipi di domande, generalmente in uno spazio in basso nella pagina, che tendono a favorire le conversazioni in classe facendo parlare i bambini di se stessi. Ecco alcuni esempi:

- *Sicuramente ti sarà capitato di giocare in un prato. Con chi eri? Quali giochi hai fatto?*
- *L'uccello della nostra storia è ferito e ha paura. Tu di che cosa hai paura? Che cosa è successo l'ultima volta che hai avuto paura? Chi ti ha aiutato? In che modo?*
- *Vai sempre a dormire volentieri o qualche volta fai i capricci? Racconta*

¹² C. Conti, SOFFIO E SALTO CON DODO E TITTI, Il capitulo, Torino, 1ª ediz. 2016

¹³ C. Ceriachi, O. Marasca, MAGGIOLINO SPRINT, Raffaello, Ancona, 1ª ediz. 2016

¹⁴ P. Seregni, M. Caimi, C. Sirtori, A COME... A SCUOLA INSIEME PIÙ, Pearson, Milano-Torino, 1ª ediz. 2015

Note finali

Due considerazioni vanno fatte su aspetti a nostro avviso importanti.

Il primo aspetto si riferisce alla presentazione grafica della pagina e al tipo di richieste fatte al piccolo lettore.

In una pagina come quella di figura 9, ad esempio¹⁵, il bambino deve eseguire anche le consegne scritte in basso, scritte con caratteri molto piccoli se pur colorati (probabilmente si tratta di un suggerimento per l'insegnante e non per il bambino) e che, tra l'altro, appaiono una inutile ripetizione. Esaminiamole:

Gioca a S come...: la grande scritta "S COME" in alto nella pagina può già di per sé stimolare a trovare altre parole che cominciano con S, senza bisogno di ripeterlo sotto.

Racconta l'immagine: Il serpente sul sasso è ben visibile, ed è anche scritto sotto. È il caso di chiederlo? In ogni caso, pur dando per buona questa domanda, ce n'è una successiva davvero banale, perché inclusa nella precedente: *dove si trova il serpente?* Se l'alunno ha già *raccontato l'immagine* ha già detto dove si trova il serpente...

C'è poi un logo e una scritta: *Vai a...* L'alunno deve prendere un altro libro/quaderno per esercitarsi ulteriormente a scrivere la lettera S: ma è proprio necessario far "saltare" il bambino da un libro all'altro?



Figura 9



Figura 10

¹⁵ C. Conti, cit.

L'impressione che si ha da pagine come questa, modello diffuso in molti dei libri analizzati, è che tutta l'attività didattica sia predisposta nei minimi particolari, senza che ci possa essere alcun intervento "autonomo" da parte del docente su un bambino sempre impegnato in attività esecutive. Per non parlare poi del fatto che la pagina non è ariosa, perché riempita al massimo.

La seconda nostra annotazione si riferisce a tipologie di esercizi come quelle di figura 10, tipologia anch'essa diffusa e a nostro avviso discutibile. In questo caso l'esercizio non si trova sul libro in adozione ma sul "quaderno" degli esercizi¹⁶.

L'alunno deve riconoscere, tra una parola giusta e una sbagliata, quella scritta in modo corretto (competenza ortografica). La nostra obiezione è la seguente: in un momento in cui il bambino è ancora in fase di apprendimento e poi di consolidamento di quanto appreso (riconoscere i suoni C e G dal punto di vista articolatorio e riconoscere la funzione grafica della lettera H per "indurire" i due suoni davanti a E e a I) gli si chiede di attivare un processo di astrazione. Deve infatti osservare le parole dall'esterno come se fossero oggetti, e raffrontarle tra loro per trovare dov'è l'errore in quanto tale: si tratta di un bambino nelle prime fasi della classe prima e crediamo che non sia ancora capace di attivare tale processo. La cosa acquista a nostro avviso ancor più significato perché questa pagina è destinata a bambini con Bisogni Educativi Speciali.

3. Il libro delle letture

Leggere e... verificare

Anche i libri delle letture sono belli da sfogliare; presentano infatti ricche immagini che spesso riempiono due pagine affiancate. I testi, brevi, sono generalmente racconti i cui contenuti fanno riferimento alla scuola, alle relazioni tra bambini, ai giochi, alla famiglia, alla fantasia... Ci sono poi le pagine dedicate alle feste e alle stagioni, con attività di tipo grafico-pittorico e spunti di conversazione sugli elementi stagionali.

Esistono alcune caratteristiche comuni in tutti i libri consultati:

- ci sono apposite sezioni destinate all'ascolto di storie lette dall'insegnante. Le pagine del libro, con vignette, sono utilizzate in questo caso come schede di comprensione. Il bambino deve segnare la casella giusta relativa alle diverse informazioni (personaggi, luoghi, eventi, ordine temporale della storia);
- la lettura non dà avvio alla scrittura di testi brevi del tipo annotazioni, promemoria, elenchi e liste funzionali, avvisi, e cioè di testi funzionali che nascono da un bisogno di carattere pratico-comunicativo, il bisogno di scrivere perché serve, è utile, è necessario, per se stessi o per entrare in rapporto con gli altri;
- non si intravede alcun percorso per l'ampliamento lessicale.

¹⁶ C. Conti, Il mio quaderno di scrittura e grammatica, Il capitello, Torino, 1ª ediz. 2016

Per quanto riguarda le regole ortografiche e la grammatica, ci sono alcuni libri che inseriscono le due sezioni all'interno del volume delle letture, mentre in altri casi viene utilizzato *ad hoc* un libro/quaderno.

In relazione alla lettura vera e propria dei brani evidenziamo che la tipologia di esercizi più diffusa è quella di porre domande e far segnare la risposta corretta oppure, in un minor numero di casi, segnare l'opzione vero/falso. In alcuni casi si tratta di attività che si presentano in modo piacevole: le risposte sono costituite da vignette come nelle situazioni di ascolto. Altre volte, invece, le diverse scelte multiple sono costituite soltanto da parole.

La presenza delle verifiche, che in alcuni volumi diventa davvero *invasiva*, ci porta a interrogarci sul problema. A nostro avviso la lettura dei bambini di prima classe dovrebbe essere innanzitutto piacevole, "libera" e proposta come momento di socializzazione. Dovrebbe suscitare curiosità, sviluppare la fantasia e l'immaginazione, produrre gradualmente il gusto di leggere libri veri.

L'insegnante può sollecitare gli interventi a partire dal testo letto, stimolare il ragionamento e la produzione di inferenze, porre domande, provocare collegamenti, sollevare problemi, produrre discussioni.. Certo si può fare qualche volta anche un lavoro individuale, con domande aperte e risposte scritte sul quaderno.

E invece, a volte, l'ossessione per le risposte a scelta multipla e le crocette fa utilizzare questo tipo di esercizio anche per spiritose filastrocche o testi brevissimi, in cui le parole si integrano a disegni che esplicitano bene quanto è scritto (cfr. figura 11¹⁷ e 12¹⁸).



Figura 11



Figura 12

¹⁷ M. Cappelletti, A. De Gianni, cit.

¹⁸ S. Bordiglioni, B. Greppi, E. Rizzo Licori, L'ACERO ROSSO, letture grammatica, Mondadori education, Milano, 1^a ediz. 2014

Qual è lo scopo delle scelte multiple in questi casi? A che cosa servono queste domande? C'è bisogno di una domanda a scelta multipla per capire che sullo striscione c'è scritto *auguri*? Di certo queste domande non aiutano i bambini a comprendere il senso globale (anche perché la comprensione qui è molto semplice).

La filastrocca avrebbe potuto dar vita a un percorso fantastico, e il testo sulla festa di compleanno avrebbe potuto dare avvio a racconti da parte dei bambini, o ad attività di scrittura di possibili liste/elenchi di materiali utili per organizzare una festa.

E invece sono *d'obbligo* nella scuola odierna le prove a scelta multipla sin dai primi periodi della classe prima, anche quando si tratta di un testo che potrebbe davvero far fare "un viaggio nella fantasia"! L'esempio del cane pittore Panfilo¹⁹, nella figura 13, è lampante.



logia i bambini potrebbero far cambiare colore ad altri eventi, oggetti, personaggi, dopo aver inventato una possibile causa.

Il testo relativo alla festa di compleanno di figura 12 visto sopra è proposto nel volume a pag. 16, e quindi è destinato alle primissime letture. Da notare che in alto a destra compare la scritta “verso l’Invalsi”. Che senso ha inserire questa scritta? Fare pratica del *format*? O altro? Noi riteniamo che a scuola, a cominciare dalla classe prima per proseguire verso le classi più alte, occorre *insegnare a leggere e comprendere* prima di procedere alle verifiche. E le attività di insegnamento non si identificano con le verifiche né con le pseudo verifiche.

Sulla linea di *avvicinamento* all’Invalsi alcuni volumi²⁰ propongono delle prove ancora più strutturate, con testi lunghi, come nella figura 14, che ci appaiono delle esercitazioni davvero esagerate per dei bambini di fine prima.

MERENDA DA ARMANDO

1 Carlo il gabbiano e il suo gruppo volavano sul mare
2 azzurro. L'estate era appena iniziata e il mare
3 si popolava di nuovo di barchette che si facevano
4 cullare dalle onde.
5 Carlo era il capogruppo e anche quel giorno volava
6 spedito, guidando gli altri gabbiani alla ricerca
7 di cibo. Ma a un tratto senti uno strano silenzio
8 dietro di sé e ti voltò.
9 Opsi! Era rimasto solo.
10 "Ma dove sono andati a finire tutti?" pensò.
11 Ma poi senti le grida felici dei suoi amici: Armando,
12 il vecchio pescatore, era tornato!
13 Lui sì che era un vero amico: quando usciva
14 a pescare, Armando invitava sempre il gruppo
15 di Carlo a fare merenda.
16 E ce n'era da mangiare, con tutto il pesce che
17 pescava...
18 - Accipicchiolina, potete avvertirli! - disse
19 Carlo contrariato.
20 Lo sanno tutti che Carlo, quando guida il gruppo,
21 è concentratissimo e niente può distrarlo: è
22 un capo serio, lui!
23 Carlo rallentò, fece un giro su se stesso e scese
24 in picchiata a salutare Armando con l'acquolina
25 in bocca...
26 I pesci di Armando sembravano ancora più buoni
27 del solito e Carlo tomò a sorridere in un batter
28 d'ali!

fig.14 2001 storie di animali, Gianni Rodari

* Indica con una X le risposte corrette. Rileggi il testo ogni volta che ti serve.

1. Chi è Carlo?
A. ☐ Un bambino.
B. ☐ Un pescatore.
C. ☐ Un gabbiano.

2. Che cosa fanno i gabbiani?
A. ☐ Cercano Armando.
B. ☐ Si fanno cullare dalle onde.
C. ☐ Volano alla ricerca di cibo.

3. Che cosa succede a un tratto?
A. ☐ Carlo rimane solo.
B. ☐ Carlo si perde.
C. ☐ Carlo abbandona il gruppo.

4. Che cosa sente dopo Carlo?
A. ☐ Uno strano silenzio.
B. ☐ Delle grida felici.
C. ☐ Un fruscio d'ali.

5. Perché i gabbiani hanno lasciato solo Carlo?
A. ☐ Perché è troppo prepotente.
B. ☐ Perché hanno visto Armando.
C. ☐ Perché sono stanchi.

6. Chi è Armando?
A. ☐ Un pescatore avaro dei suoi pesci.
B. ☐ Un pescatore sfortunato.
C. ☐ Un pescatore amico dei gabbiani.

7. Che cosa fa allora Carlo?
A. ☐ Continua da solo la sua ricerca.
B. ☐ Raggiunge i compagni.
C. ☐ Picchia i compagni.

8. Che cosa significa "scendere in picchiata" (righe 23-24)?
A. ☐ Scendere a gran velocità.
B. ☐ Precipitare.
C. ☐ Scendere lentamente.

9. Come sono i pesci di Armando?
A. ☐ Meno buoni del solito.
B. ☐ Buoni come il solito.
C. ☐ Più buoni del solito.

10. Che cosa fa Carlo alla fine?
A. ☐ Volò via in un batter d'ali.
B. ☐ Torna a sorridere.
C. ☐ Rimprovera i compagni.

Figura 14

Non vogliamo disquisire in questa sede sul contenuto delle domande ma sottolineiamo però che le prove Invalsi vengono effettuate alla fine della seconda classe, e c'è un motivo: l'acquisizione della competenza strumentale della lettura e scrittura avviene infatti entro i primi due anni di scuola. L'affermazione è contenuta nelle Indicazioni nazionali per il curriculum 2012, che rappresentano il testo di riferimento per la scuola. Inoltre l'Invalsi ha elaborato un preciso quadro di riferimento per verificare la comprensione dei testi da parte degli allievi di fine seconda.

²⁰ Il testo di fig. 14 è contenuto in F.Fortunato, C'ERA UNA VOLTA... UN BRUCO... , Mondadori education, Minerva scuola, Milano, 2016

Il lessico

“Il patrimonio iniziale dovrà essere consolidato in un nucleo di vocaboli di base (fondamentali e di alto uso), a partire dal quale si opererà man mano un’estensione alle parole-chiave delle discipline di studio”. Così si legge nelle Indicazioni nazionali, testo per il quale lo sviluppo lessicale rappresenta un punto di notevole attenzione.

In prima classe gli stimoli possono avere origine dalle parole che gli allievi imparano a scrivere o da quelle che pronunciano, dalle curiosità linguistiche che manifestano per significati non noti o da quelle che l’insegnante è capace di innescare, anche a partire da filastrocche e racconti letti o ascoltati.

Nei libri consultati non abbiamo trovato traccia evidente di attività mirate alla “competenza lessicale relativamente sia all’ampiezza del lessico compreso e usato (ricettivo e produttivo) sia alla sua padronanza nell’uso” (Indicazioni nazionali 2012).

Proponiamo qui di seguito alcuni esempi.

In figura 15 la filastrocca “Il mago del buio”²¹ viene utilizzata come stimolo per presentare le *parole del buio*. L’attività porta l’etichetta “Scopri le parole” ma in realtà si fa soltanto una verifica: l’allievo può rispondere soltanto se conosce il significato. Ed è alquanto arduo pensare che conosca che cos’è il *panico*... Sarebbe stata l’occasione, questa, per riflettere sul significato della parola *paura* e sui diversi gradi della sua *intensità*.



Figura 15



Figura 16

²¹ F. Fortunato, cit.

Il buio, e quindi l'oscurità, è presente anche nel testo²² della figura 16. Anche in questo caso si pone una domanda di verifica, inserendo una risposta corretta (buio) e un'altra (di), di cui probabilmente l'alunno non comprende neanche il significato. Ci chiediamo: non sarebbe stato meglio avviare un percorso a partire dalla parola "nascosta" dentro *oscurità*, per passare alle cose scure a quelle che, invece, sono il loro contrario (chiare, luminose, illuminate). Il verbo *oscurare*, con il suo *buio* e il suo *scuro*, e il verbo contrario *illuminare* si "insinuano" con molta naturalezza in un percorso fatto di frasi, esempi, racconti di situazioni (le nuvole oscurano il cielo... la stanza era buia ma poi abbiamo acceso la lampada e la stanza si è illuminata... in estate la notte non è buia perché in cielo brillano le stelle, durante il giorno c'è molta luce fuori...).

Nel testo della figura 17²³ troviamo un'espressione figurata: *avere due paraboliche*.



Figura 17

Come fanno gli allievi a scegliere la risposta giusta? Non è facile, a meno che non ci siano già stati esempi di frasi che vanno prese "in blocco", e cioè in senso figurato, e non con il significato proprio.

La comprensione della locuzione implica una serie di passaggi precedenti. In questo caso bisognerebbe partire dalle conoscenze dei bambini sulle antenne metalliche (televisive sul tetto, delle auto, della radio) per arrivare alla conclusione che servono per ricevere i programmi della televisione e della radio. Tra le diverse antenne quella parabolica

²² C. Conti, cit.

²³ M. Gaboli, G. Tenconi, SUPERCARAMELLA, RCS education Fabbri Editori, Milano, in collaborazione con Erickson, Trento, 1ª ediz. 2016



Figura 18

è sicuramente la più nota ai ragazzi di oggi. La comprensione del significato delle parole *antenna* e *parabola*, o *antenna parabolica*, è fondamentale prima di avventurarsi in una espressione figurata. Il passaggio può essere fatto attraverso l'espressione "drizzare le antenne" o "avere le antenne", che indica la capacità di prestare attenzione, di ascoltare attentamente, di "ricevere le informazioni" proprio come se si avessero le antenne collocate sulla testa.

Per finire questa breve carrellata lessicale presentiamo un'ultima immagine²⁴. Nel testo della figura 18 si parla del faggio. Sicuramente sarebbe stata utile una definizione da inserire a fianco del brano, del tipo: *Il faggio è un grande albero con foglie ovali e corteccia chiara che cresce in montagna. Può essere alto fino a trenta metri*. E poi la parola avrebbe potuto essere impiegata in varie frasi: *mia zia ha i mobili della cucina di legno chiaro, è legno di faggio*.

E invece la definizione data nel libro è molto più semplice: *Il faggio è un albero come quello della foto*. Una definizione inutile: ampliare il lessico vuol dire far riflettere i ragazzi su quanto già sanno, per appropriarsi gradualmente, attraverso un itinerario guidato, di nuove parole.

²⁴ M. Gaboli, G. Tenconi, cit.

4. Sussidi didattici

L'offerta di sussidi e giochi didattici è notevole ed è davvero difficile orientarsi nell'enorme quantità di materiale in commercio. I prodotti vengono realizzati sia dalle case editrici che pubblicano i libri scolastici, sia dalle aziende che producono giochi per bambini e che, nel nostro caso, diventano "giochi didattici". In contenitori di vario tipo troviamo "tessere" di varie dimensioni e colori, con disegni e/o scritte, in carta e cartone, plastica e legno. E poi troviamo tabelloni, lavagnette magnetiche, penne cancellabili, gettoni colorati, libri cartonati...

Proviamo a raggruppare tutto il materiale in base alla funzione cui è destinato²⁵.

Giochi per conoscere l'alfabeto

I bambini più piccoli hanno modo di conoscere le lettere dell'alfabeto manipolando i pezzi colorati di grosso cartone, plastica o legno che le rappresentano, pezzi racchiusi in contenitori/valigette. Le lettere aderiscono su una lavagnetta magnetica, oppure sono tridimensionali e si incastrano su una tavola di legno, o ancora sono pezzi di puzzle in cartone che si combinano con altri pezzi raffiguranti un disegno dal nome corrispondente (animali, oggetti di vario tipo).

Activity book

Anche in questo caso lo scopo è quello di conoscere l'alfabeto. Personaggi noti ai bambini e molto amati da loro, come ad esempio *Giulio Coniglio* (disegnato da Nicoletta Costa per la casa editrice Franco Cosimo Panini di Modena)²⁶ o *Topo Tip* (di Marco Campanella per Dami Editore) consentono di utilizzare piacevolmente del libro-gioco e familiarizzare con le lettere dell'alfabeto e le prime parole, sia sul piano visivo che sonoro.

Altre bellissime illustrazioni, come ad esempio quelle di Sophie Fatus per *Fatatrac*²⁷, fanno scoprire le lettere, le loro forme e i loro suoni. Il mondo dell'alfabeto viene così esplorato dai bambini in un percorso di lettura di immagini, grafismi, lettere da completare e pronunciare, giochi e attività che li portano a sperimentare, divertendosi, la scrittura delle prime parole.

Sillabe e parole

I bambini compongono sillabe e parole, prima brevi e poi a mano a mano più lunghe, con materiali di vario tipo e con il supporto di disegni, modelli grafici o suoni ed elementi

²⁵ Non ci occupiamo, in questa sede, dei cosiddetti "quaderni di parascolastica", cioè opuscoli vari con esercizi. Riteniamo che i bambini ne abbiano già parecchi a corredo dei libri di testo. Per lo stesso motivo non ci occupiamo di materiale digitale: sono molti gli esercizi interattivi a corredo dei libri in adozione.

²⁶ Nicoletta Costa non è soltanto un'illustratrice nota ai bambini che fanno i primi passi in prima classe. È infatti anche autrice di molti "primi libri", pubblicati con gli editori Riuniti di Roma, ed aventi ad oggetto l'alfabeto in filastrocca.

²⁷ S. Fatus, *Gioco e imparo l'alfabeto*, Fatatrac, Firenze, 2012.

luminosi. Associano, classificano, ordinano, confrontano, scoprono lettere mancanti... sono varie le operazioni mentali possibili con i materiali a disposizione. E lo fanno manipolando pezzi, incastrandoli, assemblandoli oppure usando pennarelli cancellabili.

Sul modello dei classici giochi di società (le carte da gioco, la tombola, il domino, il memory) vengono offerti ai bambini giochi per conoscere e usare i suoni, le sillabe, le parole, le frasi, e per consolidare le prime difficoltà ortografiche²⁸. Ma non solo: si può giocare anche per produrre rime²⁹, ricostruire o inventare storie e fiabe classiche³⁰.

E, infine, si possono fare i primi giochi enigmistici: le parole vengono smontate, rimontate e combinate, si fanno parole crociate, rebus e anagrammi e si scoprono codici segreti. In questo modo ci si diverte e si impara³¹.



Figura 19

²⁸ Tra le case editrici produttrici di materiale di questo tipo citiamo, tra tutte, la casa editrice Erickson di Trento.

²⁹ Si vedano in proposito i materiali della Cooperativa sociale Fabbrica dei Segni di Milano e dell'editore Il Melograno di Treviso

³⁰ Molto bella in proposito la collana Carte in tavola, Fiabe, di Fatatrac

³¹ L'editore Giunti (Giunti junior) ha una collana specifica di enigmistica per bambini

Riferimenti bibliografici

Testi ministeriali consultati

Gli autori sono gli stessi sia per il volume metodo che per il volume letture. In un unico caso, riportato in elenco, ci sono autori diversi.

- A. Battaglia, *Storie Curiose*, Pearson, Milano-Torino, 1^a ediz. 2016
- C. Conti, *Soffio e salto con Dodo e Titti*, Il Capitello, Torino, 1^a ediz. 2016
- C. Ceriachi, O. Marasca, *Maggiolino Sprint*, Raffaello, Ancona, 1^a ediz. 2016
- E. Costa, L. Doniselli, A. Taino, *Fantaparole*, ELI-La Spiga, Ancona, 1^a ediz. 2014
- F. Fortunato, *C'era una volta... un bruco...*, Mondadori education, Minerva scuola, Milano, 1^a ediz. 2016
- G. Bordi, *Piccoli eroi*, RCS education Fabbri Editori, Milano, in collaborazione con Erickson, Trento, 1^a ediz. 2016
- L. Poli, M. Norcini, *Magica scoperta*, La scuola, Brescia, 1^a ediz. 2014
- L. Valdiserra, C. Peccianti, *Amici di classe*, Giunti Scuola, Firenze, 1^a ediz. 2016
- L. Valdiserra, PEPERONCINO, Giunti Scuola, Firenze, 1^a ediz. 2015
- M. Cappelletti, A. De Gianni, *Il filo delle idee*, ELI-La Spiga, Ancona, 1^a ediz. 2015
- M. Gaboli, G. Tenconi, *Supercaramella*, RCS education Fabbri Editori, Milano, in collaborazione con Erickson, Trento, 1^a ediz. 2016
- P. Giorgi, B. Marinello, R. Vecchi, *Il muretto*, De Agostini scuola, Novara, 1^a ediz. 2015
- P. Seregni, M. Caimi, C. Sirtori, *A come... A scuola insieme più*, Pearson, Milano-Torino, 1^a ediz. 2015
- S. Bordiglioni, B. Greppi, E. Rizzo Licori, A. Vadi, *Il metodo dell'Acero Rosso*, Mondadori education, Milano, 1^a ediz. 2014
- S. Bordiglioni, B. Greppi, E. Rizzo Licori, *L'Acero Rosso*, letture e grammatica, Mondadori education, Milano, 1^a ediz. 2014
- T. Bartolucci, M.I. Gagliardini, P. Papalini, *Prima Fila*, Raffaello, Ancona, 1^a ediz. 2016

5. Analisi critica dei libri di testo e dei sussidi didattici maggiormente utilizzati nella realtà della scuola trentina per il primo insegnamento della lettoscrittura

Paola Baratter¹

Un buon maestro fa la scuola buona, [ma] non è men vero che l'opera del maestro, comunque valente e zelante egli sia non produce tutti gli effetti utili che dovrebbe, anzi è spesso inceppata, non di rado sprecata, quando mancano i buoni libri.
(Francesco Torraca, 1883)

1. L'insegnamento della lettoscrittura

Ancora oggi, dopo anni che per scrivere usiamo il computer o al massimo un foglio rubato alla stampante per prendere qualche rapido appunto a mano, ritrovarsi tra le mani, sfogliare e annusare un quaderno a righe o a quadretti ancora intonso è un tuffo al cuore. Deve essere un retaggio dei primi anni di scuola quando cominciare un nuovo quaderno era quasi una festa, un'occasione di rinnovato entusiasmo.

Non sono trascorsi molti anni da quando a scuola si imparava a scrivere riempiendo pagine e pagine prima di aste, puntini e cerchietti, poi di lettere in corsivo, minuscolo e maiuscolo: pagine di a, di b, di c e via dicendo. Le lettere, allora, si chiamavano ancora a, bi, ci, effe, emme, esse, zeta. Oggi si chiamano a, b, f, s, z. E oggi il corsivo è il punto di arrivo della scrittura, non di partenza. Oggi si comincia con lo stampatello maiuscolo, con l'avvertenza che i segni vanno tracciati dall'alto verso il basso, in modo da avere più controllo dello strumento di scrittura, e lo stampatello minuscolo si impara a leggere, non a scrivere.



Madrano (Tn) 1957 - Scuola elementare, I e II Classe mista - © Museo della scuola di Pergine

¹ Paola Baratter è Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo di Ala (TN)

Così a inizio Novecento veniva presentato il metodo tradizionale di insegnamento:

Nelle vecchie scuole elementari s'insegnava prima di tutto l'alfabeto, poi si procedeva alla sillabazione, per mezzo della compitazione, e solamente compitando, si riusciva a far rilevare la parola. Per colmo di assurdità poi, s'incominciava l'insegnamento della scrittura, solo quando il fanciullo sapeva leggere completamente. Infine non tutti i fanciulli erano addestrati a leggere e scrivere, ma lo scrivere, considerato come arte superiore e difficile, era riservato solo a pochi [...]. Volendo insegnare contemporaneamente, per quanto sia possibile, la scrittura e la lettura, non può farsi a meno, nel primo stadio, di larghe serie di esercizi quasi esclusivamente meccanici [...]. Per evitare la noia inevitabile che li accompagna, non v'è altro mezzo che trasformarli in esercizi veri e propri di disegno, i quali, per quanto semplici, avranno sempre la virtù di rappresentare qualche cosa di concreto all'occhio e all'immaginazione dei bambini².

Ai bambini si proponeva da subito la copiatura delle lettere o delle intere parole, o al massimo si faceva un po' di pregrafismo. Oggi sappiamo quanto sia importante verificare una serie di **preabilità**, che in parte il bambino ha già sviluppato durante la scuola dell'infanzia: le abilità visuo-spaziali e visuo-percettive, la consapevolezza fonologica, la capacità di lettura delle immagini e di riordino di storie figurate.



Figura 1. Il quaderno di un alunno della fine degli anni Trenta e una pagina di Quaderno di scrittura allegato a un libro di testo dei nostri giorni

L'abilità più importante per avviare formalmente il processo di lettoscrittura è la consapevolezza fonologica, ossia il rendersi conto che il linguaggio è composto da suoni variamente combinati. È questo un processo cognitivo fondamentale in cui viene richie-

² Pietro Cavazzuti, Scrittura, in: Martinazzoli-Credaro, Dizionario illustrato di Pedagogia, Milano, Vallardi, 1904.

sto al bambino di porre attenzione all'aspetto acustico dell'informazione, per analizzarla e tradurla in un codice grafico.

Un altro prerequisito fondamentale, come sappiamo, è però la motivazione ad apprendere, per comunicare e partecipare. Proprio per il posto centrale giocato dalla relazione sociale nell'apprendimento della scrittura e della lettura, i titoli dei libri hanno spesso nomi di persona o di animale e narrano storie vicine alla quotidianità dei bambini.

Tre sono i metodi universalmente riconosciuti per insegnare a leggere e scrivere: il metodo fono-sillabico o analitico, quello globale o visivo e quello misto. Il Metodo fono-sillabico parte dalla considerazione che l'italiano è tra quelle lingue caratterizzate da un'alta corrispondenza tra la sillaba udita e i grafemi che si usano per trascriverla. La caratteristica fondante di questo metodo è pertanto quella di rendere esplicite le corrispondenze che legano i suoni linguistici ai simboli grafici che li rappresentano. Mentre nella lettura sillabica e analitica il bambino è costretto ad interpretare lettere o sillabe e poi unire i singoli fonemi per formare le parole, nella lettura globale egli procede ricordando e riconoscendo, come fosse un disegno, la forma della parole. Se il pregio di questa modalità è la precocità dell'apprendimento, i limiti stanno nella difficoltà di far memorizzare un rilevante numero di parole indispensabili per comprendere un normale brano di lettura. Nei libri di testo è difficile che un metodo venga adottato in maniera pura: solitamente i libri di testo partono dalla frase che costituisce però solo uno spunto iniziale, un pretesto contingente che viene abbandonato subito per abbracciare il metodo sillabico.

Esistono poi delle indicazioni di metodo finalizzate a facilitare l'apprendimento e prevenirne le difficoltà. Ad esempio, proporre prima le consonanti continue, che vengono più facilmente percepite e individuate (m, l, r, f, s...); non presentare contemporaneamente i suoni affini e i grafemi visivamente simili; proporre dapprima lettere e parole solo in stampatello maiuscolo, in quanto più facile sia a livello di percezione, di discriminazione e riconoscimento delle lettere, sia a livello di riproduzione grafica, e solo in un secondo momento procedere alla generalizzazione dei diversi caratteri tipografici.

Se in passato imparare a leggere e a scrivere veniva considerato una mera tecnica di trascrizione (fonema-grafema), un semplice imparare a memoria delle corrispondenze, oggi che l'apprendimento delle lettoscrittura è considerato un processo complesso e molto più articolato, che mette in gioco nel bambino una serie di domande (che cosa sono le parole? Perché esiste la scrittura? A che cosa servono gli spazi?) che ne dimostrano la natura di apprendimento concettuale e cognitivo. Per questo motivo sono preferibili situazioni autentiche in cui il bambino viva la lettura e la scrittura come pratica sociale e i libri di testo dovrebbero costituire un valido aiuto in questa direzione.



Figura 2. P. Caccialupi, *Seminiamo! Raccogliamo! Sillabario per la prima classe elementare rurale*, Palermo, Biondo, 1905

Come è fatto un libro per imparare a leggere e scrivere

In passato c'era il *Sillabario*³, che solitamente era un libricino di piccole dimensioni, quasi sempre arricchito da disegni. Dopo aver presentato l'alfabeto con tutti e quattro gli allografi contemporaneamente, i sillabari trattavano ciascuna lettera, i più attenti dal punto di vista pedagogico secondo un ordine non strettamente alfabetico, talvolta inserendola in un contesto sillabico o frasale. Accanto al Sillabario c'era il libro delle letture, con cui talvolta costituiva un libro unico.

Oggi si chiama *Metodo*, o *Propedeutica*, ed è solo uno dei tomi del libro della prima classe. Coloratissimo e ricco di disegni e illustrazioni, viene utilizzato nei primissimi mesi di scuola; progressivamente gli si affiancano il tomo dedicato alle letture, quello o quelli alle discipline (matematica, scienze, storia, geografia), il quaderno operativo, e l'eserciziario.

Mentre il Sillabario era uno strumento indirizzato

solo alla lettura, i testi di oggi sono pensati per essere scritti (e per questo motivo sono stampati su una carta non troppo lucida e non troppo sottile, per permettere le cancellature).

Alle vocali quasi sempre sono associati dei colori (come nella poesia di Arthur Rimbaud del 1874: *A nera, E bianca, I rossa, U verde, O blu: vocali, / io dirò un giorno i vostri ascosi nascenti*), colori che di norma sono ripresi quando le consonanti, unite alle vocali, vanno a costituire delle sillabe. Qualche volta alle vocali è associato un unico colore (di norma il rosso) e un altro (il blu) a tutte le consonanti.

Al libro dedicato all'apprendimento della lettura e della scrittura è spesso allegato un *Quaderno del corsivo*, che fornisce esercizi utili allo sviluppo di un appren-



Figura 3. B. L. Pistamiglio, *Sillabario e prime letture*, Milano, Mondadori, 1925

³ Al link <http://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2013/07/sillabario.swf> è possibile sfogliarne uno dei primi del Novecento, messo a disposizione dal Museo della scuola, da cui sono riprodotte le immagini qui proposte. Si tratta del sillabario di Pietro Caccialupi, *Seminiamo! Raccogliamo! Sillabario per la prima classe elementare rurale*, Palermo Editrice biondi, 1905, pp.48 (formato 13x19)

dimento che, se considerato un fatto meramente meccanico, necessita di molto allenamento.

Ormai tutti i libri mettono a disposizione un'espansione digitale che prevede la versione digitalizzata del libro di testo quasi sempre con la possibilità di cambiare la grandezza e il *font*, per impostarne uno ad alta leggibilità, nonché il formato (da maiuscolo a minuscolo e viceversa), di accedere alla lettura integrale del libro (talvolta fatta da lettori di professione), a esercizi interattivi e stampabili, a video, audio e traduzione nelle lingue straniere più diffuse.

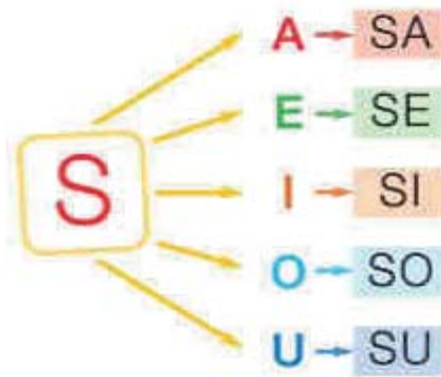


Figura 4. *Presentazione della consonante "S" e composizione delle cinque sillabe*

2. Le scelte della scuola trentina

L'editoria scolastica per la scuola primaria ha una caratteristica particolare, ossia il fatto che il prezzo di copertina non incide sulla scelta, avendo tutti i libri uno stesso prezzo ministeriale, che per l'a.s. 2016/2017 è stato fissato in € 11,33. Ogni Istituto può scegliere in autonomia i libri da adottare; in Trentino i libri della primaria con il prezzo ministeriale vengono forniti gratuitamente dalla Provincia. Mentre i libri della scuola secondaria sono pubblicati sul sito di ogni scuola, quelli della primaria no: per ricostruire le scelte delle scuole del Trentino è stato quindi necessario rivolgersi direttamente ai dirigenti e alle segreterie delle scuole. Tutte le scuole della provincia hanno risposto, fornendo i dati relativi a 309 classi complessive. Anche la maggior parte delle scuole paritarie ha risposto all'indagine.

In Trentino i libri adottati sono stati complessivamente 23, con una tendenza consistente per quattro titoli che, da soli, coprono quasi la metà delle adozioni in territorio provinciale (49%).

Gli Istituti comprensivi e le scuole paritarie si sono orientate in maniera varia. Il libro più venduto nell'anno scolastico 2016/2017 è *Amici di classe*, che ha ottenuto il 22% del mercato locale.

In tre classi di scuola primaria e nella classe della scuola steineriana non è stato adottato il libro di testo: il materiale per gli alunni viene elaborato dai singoli insegnanti, a cui si affiancano eventualmente eserciziari e libri di lettura, anche in lingua straniera.

Di seguito (cfr. tabella 1) sono riportati i dati relativi alle adozioni del "libro della prima classe" delle scuole primarie, pubbliche e paritarie, della provincia di Trento. I dati, come si è anticipato, riguardano tutte le 309 classi del sistema pubblico di istruzione attivate per l'a.s. 2016/2017 e 9 classi su 11 delle scuole paritarie⁴.

⁴ Nello specifico, le classi delle scuole paritarie si sono orientate per *Amici di classe* (2), *Storie curiose* (2), *Prima fila* (1), *Amico Albero* (1) e, nel caso della scuola steineriana, per nessuna adozione.

Libro adottato	Numero di classi
<i>Amici di classe</i> - Giunti scuola, 2016	67
<i>Fantaparole</i> - ELI - La Spiga, 2014	32
<i>Ci vuole un sorriso!</i> - Il Capitello/Piccoli, 2016	28
<i>Al parco con Tip e Zago</i> - Fabbri con Erickson, 2015	26
<i>Favoloso!</i> - La Scuola, 2015	15
<i>Il Filo delle idee</i> - ELI - La Spiga, 2015	15
<i>L'acero rosso</i> - Mondadori, 2014	15
<i>Il paperlibro</i> - Cetem, 2016	14
<i>Storie curiose</i> - Pearson, 2016	14
<i>C'era una volta... un bruco</i> - Minerva, 2016	13
<i>È tempo di volare</i> - Giunti - Del Borgo, 2016	13
<i>Prima fila</i> - Raffaello, 2016	12
<i>A scuola nel Bosco</i> - Lisciani, 2016	10
<i>A come... a scuola insieme PIÙ</i> - Pearson, 2015	7
<i>Maggiolino Sprint</i> - Raffaello, 2016	7
<i>Soffio e salto con Dodo e Titti</i> - Il Capitello/Piccoli, 2016	6
<i>Giostra di colori</i> - ELI - La Spiga, 2016	5
<i>Gufo Guli</i> - Ardea Tredieci, 2014	4
<i>Piccoli Eroi</i> - Fabbri con Erickson, 2016	4
<i>Aladino l'elicotterino</i> - Minerva, 2015	2
<i>Alla fattoria di Laura</i> - Pearson, 2014	1
<i>Amico Albero</i> - Il Capitello/Piccoli, 2015	1
<i>Un due tre Stella!</i> - Minerva, 2013	1
Adozioni alternative	4
Totale	316

Tabella 1. Adozioni del libro della classe prima primaria in Trentino nell'anno scolastico 2016/17

I testi sono tutti molto recenti, dimostrando un ricambio abbastanza frequente (crf. tabella 2).

Anno di edizione	Numero dei titoli
2016	10
2015	6
2014	4
2013	3

Tabella 2. Numero di titoli di testi adottati e loro anno di edizione

Analizzando i dati nello specifico, non si riscontrano scelte diverse tra capoluogo e zone periferiche: la distribuzione dei libri risulta essere omogenea. Per quanto riguarda invece le adozioni alternative, la scelta è stata fatta da quattro classi di Trento, di tre Istituti diversi.

In nessun caso sezioni diverse di uno stesso plesso hanno adottato testi diversi. Otto sono i casi in cui in uno stesso Istituto è stato adottato il medesimo libro per tutti i plessi: la scelta non si è limitata a istituti piccoli, ma ha riguardato anche quelli composti da 8 o 6 plessi⁵; l'elemento singolare è invece il fatto che la scelta omogeneizzante ha riguardato scuole di periferia piuttosto che di città.

Nei paragrafi successivi si analizzeranno le principali caratteristiche dei primi quattro libri che, come detto, coprono da soli metà delle adozioni complessive della Provincia; un altro paragrafo sarà invece focalizzato su alcune peculiarità significative degli altri testi.

Amici di classe – Propedeutica

Maria Cristina Peccianti - Laura Valdiserra, *Amici di classe*, Giunti Scuola, 2016, p. 120.

Pubblicato dalla casa editrice Giunti, il libro di prima classe consta di cinque tomi; quello dedicato all'insegnamento dei primi elementi di lettoscrittura prende il nome di "Propedeutica" (di solito è "il metodo"). Gli altri quattro volumi sono: *Lecture*; *Discipline* (Matematica, Scienze - Tecnologia e Storia - Geografia); il *Quaderno degli esercizi* e *Scrivere bene. Il Quaderno del corsivo e dell'ortografia*. Ogni tomo ha un contenuto digitale integrativo, costituito dal libro di testo in forma digitale, con la possibilità di ingrandirlo e utilizzare il set di caratteri ad alta leggibilità e servizio online di sintesi vocale, con risorse audio e video integrative, oltre a schede ed esercizi di approfondimento.

Gli autori sono Laura Valdiserra, autrice di successo della Giunti Scuola, e Maria Cristina Peccianti. In classe quarta e quinta il corso prende il nome di *A scuola si legge*, ed è curato da Cesare Cornoldi, ordinario di Psicologia dell'apprendimento all'Università di Padova, che ha seguito il gruppo di lavoro nel suo complesso.



Figura 5. *Amici di classe 1*

⁵ È accaduto a in Alta Val di Sole (6 plessi), Avio (2), Bassa Val di Sole (5), Borgo Valsugana (2), Chiese (4), Fondo (8), Isera-Rovereto (2), Villalagarina (4).

Il percorso di apprendimento della lettoscrittura è inserito all'interno di una sorta di racconto ancorato alle esperienze quotidiane del bambino. La presentazione di ogni fonema è articolata in quattro pagine (cfr. figura 6), scritte interamente in stampatello maiuscolo. Il percorso comincia dalle vocali (colorate ciascuna in maniera diversa), quindi affronta le consonanti (che combinate con le

vocali assumono il colore corrispondente) e infine i gruppi sillabici complessi. Ogni nuova lettera viene associata a un nome di persona, di norma breve e non consueto (ADA, ELE, IRIS, ODO) o comune (UOVO, MAGO, SOLE), ed è presentata all'interno di un contesto frasale (es. APE ADA VOLA, MAGO MORENO VEDE L'IRIS, PICCHIO PEO BATTE SUL PINO) in cui vengono riproposti i personaggi già incontrati.

Ogni nuova lettera viene presentata in stampatello maiuscolo e l'alunno viene invitato a ripassarne la forma seguendo una linea tratteggiata prima con il dito e poi con una matita (diversamente che negli altri testi, la A è tracciata seguendo per la prima parte la direzione dal basso verso l'alto, per la seconda dall'alto verso il basso). In una piccola fotografia, inoltre, la forma della lettera viene riprodotta con le dita di un bambino.

Sul margine esterno della pagina destra la lettera viene presentata con una linea tratteggiata sia in stampatello sia in corsivo, minuscolo e maiuscolo. Il bambino viene



Figura 6. *Amici di Classe 1 - Presentazione della vocale A*

invitato a ripassare tutti e quattro gli allografi. A stupire è la richiesta, ma soprattutto la posizione di questa parte di testo che, occupando una fascia verticale sulla pagina di destra, fa sì che il bambino destrimano che scrive si trovi ad appoggiare la mano in parte sul libro e in parte sul banco, con un dislivello variabile tra le due superfici.

In alcuni punti del libro sono presenti alcune pagine riconoscibili dal colore verde, denominate “più facile”, che propongono percorsi facilitati e schede di approfondimento per discriminare, ad esempio, suoni simili (f e v, d e t) (cfr. figura 7).

In fondo ad alcune pagine, in stampatello minuscolo e con carattere molto più piccolo, vengono date indicazioni operative all'insegnante, come, ad esempio: “Nel disegno:



Figura 7. *Amici di Classe 1 - Presentazione di suoni simili*

Cerca che cosa inizia con la L. Sulla LIM: Attiva la storia”.

L'indice, posto in un'unica pagina a chiusura del volume, è pensato per essere usato anche dai bambini: lo dimostrano la presenza di illustrazioni, la scelta dello stampatello maiuscolo) e il fatto che le vocali siano contraddistinte dal colore corrispondente (cfr. figura 8).

Il *Quaderno del corsivo e dell'ortografia* fornisce innanzitutto indicazioni su come stare seduti, come impugnare la matita, come rilassare le varie parti del corpo e quindi propone esercizi di tipo grafo-motorio. Da p. 15 a p. 48 propone esercizi per la scrittura in corsivo: l'alunno viene invitato a ripassare le lettere prima con il dito e poi con la matita, e poi ad eseguirle in autonomia. La seconda parte del volume – circa una quarantina di pagine – è dedicata invece all'ortografia, dalla corretta scrittura delle parole, all'uso di apostrofi, accenti e all'interpunzione, con una sezione specifica dedicata ai percorsi di facilitazione per imparare a distinguere i suoni simili.

The image shows the index page of the book 'Amici di Classe 1'. It features a colorful header with the word 'INDICE' in a blue box. Below the header, there are several sections with illustrations of animals like a fox, a bear, and a rabbit. The main part of the page is a table of contents listing various topics and their corresponding page numbers. The text is in a large, clear font, and the layout is designed to be child-friendly.

Figura 8. *Amici di Classe 1* - Indice

FantaParole – Metodo

Elena Costa – Lilli Doniselli – Alba Taino , *Fantaparole*, ELI - La Spiga, 2014, pp. 168.

Il libro della prima classe, pubblicato da La Spiga di Loreto (AN), è composto da cinque tomi: *Metodo*, *Lecture*, *Quaderno del Corsivo*, *Quaderno dei numeri* e *Libro delle discipline Matematica – Scienze – Tecnologia – Storia - Geografia*. A questo è da aggiungere il “Libro digitale”, con esercizi interattivi aggiuntivi e tracce audio. Autrici sono Elena Costa, Lilli Doniselli e Alba Taino, autrici di altri libri di testo della casa editrice (come i volumi 4 e 5 de *Il filo delle idee*).

L'indice è posto in apertura di volume e occupa quattro pagine. La ricchezza di illustrazioni lo farebbe pensare rivolto anche agli alunni, ma la preponderanza di indicazioni metodologico-didattiche anche interdisciplinari, nonché la presenza di molto testo, tanto in stampatello maiuscolo che minuscolo, lo identificano come prettamente indirizzato al docente.

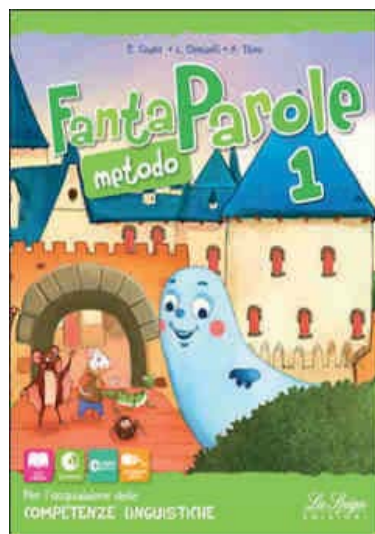


Figura 9. *Fantaparole 1*

Fanno da sfondo integratore le avventure di FantasMINO, un fantasma che vive in un

vecchio castello; gli fanno compagnia, ascoltando le sue letture da un Libro delle storie, Pippi, un pipistrello curioso ma insicuro, la lucertolina Lulù, il ragnetto Raul, il topolino Teo.

La trattazione è anticipata da una storia introduttiva e da alcuni esercizi finalizzati a verificare prerequisiti quali l'orientamento spaziale o la distinzione della scrittura da altri sistemi simbolici.

La presentazione di ogni fonema è articolato in quattro pagine, l'ultima delle quali è quasi sempre dedicata a un collegamento interdisciplinare con le altre materie (cfr. figura 10). Per ciascuno di essi sono presentati i quattro allografi in un riquadro in alto a sinistra; su ogni pagina, in alto, è ripresa solamente la lettera in carattere stampatello maiuscolo.

Le vocali vengono contraddistinte tutte dal colore rosso, mentre le consonanti dal blu. Per nessuna lettera è previsto che il bambino ripassi le lettere a partire da una linea tratteggiata e non vengono date indicazioni su come deve essere scritta, aspetto che viene invece trattato nel *Quaderno* allegato, ma solo per quanto riguarda il corsivo.

La presentazione di ogni nuova lettera è inserita in un contesto frasale (es. ARA RUBA LA PIUMA) e associato al nome di un personaggio (ARA, EDO, IDA, OLGA, UGO), ma non coincide con i nomi degli amici di Fantasma (P non è il pipistrello Pippi, ma il PIRATA PEPE); per quanto riguarda le consonanti ogni nome è associato a un aggettivo che comincia con la stessa lettera: LUMACA LOLA, NANO NINO, RANA RITA ecc.

Dopo la presentazione delle vocali viene proposta una delle storie di Fantasma; di seguito sono presentate le consonanti, raccolte in tre gruppi di quattro e un gruppo di tre, intervallati da altre storie; infine vengono trattati i "suoni difficili": Q J W X Y. Le storie narrano situazioni di fantasia collocate nel tempo: la prima storia ad esempio è ambientata in autunno, il primo giorno di scuola, la quarta durante il periodo di Natale, con la poesia *Natale* tratta da *I giorni della festa* di Roberto Piumini.

Il testo è scritto in stampatello maiuscolo solo per quanto riguarda le lettere e i relativi contesti frasali; tutte le istruzioni per fare gli esercizi sono invece in stampatello minuscolo, rendendo in tal modo difficile la lettura autonoma delle consegne anche da parte dei bambini più esperti.

Il *Quaderno del corsivo*, composto da poco meno di un centinaio di pagine, è dedicato esclusivamente alla scrittura in corsivo, dapprima con esercizi di pregrafismo funzionale (barrette e cerchietti) e quindi con la presentazione di ciascuna lettera con l'invito

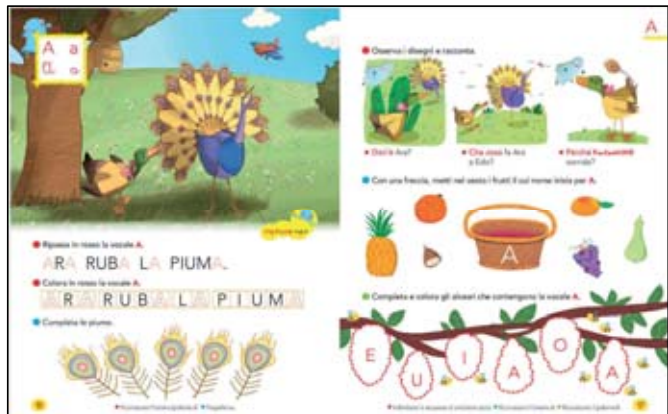


Figura 10. Fantaparle 1 - Presentazione della vocale A

a ripassarla, seguendo le frecce direzionali, prima con il dito, poi con la matita e infine a scriverla in autonomia. Gli esercizi riprendono la differenziazione tra vocali, da ripassare con il colore rosso, e consonanti, da ripassare col blu. I testi proposti, da ripassare e ricopiare, si rifanno ai personaggi del libro di lettoscrittura.

Ci vuole un sorriso!- Metodo

Virginia Grandinetti – Loredana Pepe, *Ci vuole un sorriso!*, Il Capitello/Piccoli, 2016, pp. 156.

Il libro della prima classe è composto da cinque tomi: *Metodo*, *Lecture - Grammatica*, *Sussidiario delle Discipline*, *Quadernone di scrittura* e *Quadernone di matematica*. Autrici sono Virginia Grandinetti e Loredana Pepe, autrici storiche delle edizioni de Il Capitello.

Le integrazioni digitali prevedono esercizi interattivi e stampabili, video, audio e il libro in formato digitale con la possibilità di ingrandire i testi, modificarli da stampatello maiuscolo a minuscolo e viceversa, nonché la funzione multilingue.

L'indice è proposto nella terza pagina del volume ed è indirizzato esclusivamente all'insegnante: è infatti usato lo stampatello minuscolo e l'unico disegno presente è un simbolo che aiuta l'insegnante a individuare prontamente le attività proposte per l'apprendimento cooperativo (che in questi casi si riduce però ad



Figura 11. *Ci vuole un sorriso 1*

ascoltare insieme la lettura dell'insegnante).

La storia che fa da sfondo è ambientata in un negozio in cui sono presenti 21 giocattoli, ciascuno dei quali viene poi associato a una lettera. Ogni lettera viene introdotta da una breve storia incentrata su un personaggio-gioccattolo il cui nome inizia con la lettera affrontata.



Figura 12. *Ci vuole un sorriso 1 - Presentazione della vocale A*

Il testo è scritto in stampatello maiuscolo, tranne che per la brevissima storia associata a ciascuna lettera che viene proposta in stampatello minuscolo; nella terza pagina la storiella viene ripresa proponendo, in stampatello maiuscolo, un esercizio a partire da alcune vignette.

La presentazione di ogni fonema è articolata in quattro pagine. Ogni lettera viene presentata all'interno di un contesto frasale semanticamente collegato alla breve storia che di solito coincide con il *topic*. Per la lettera A, ad esempio, è ARTÙ SALTA FUORI DALLA SCATOLA (cfr. figura 12). Per ogni lettera il bambino è invitato a mimare la lettera con il corpo, a colorare la sagoma della lettera e a imparare come scriverla, dapprima seguendo una linea tratteggiata con il dito, poi con la matita e infine a disegnarla autonomamente aiutandosi solo con il punto di riferimento iniziale.

Alle vocali, oltre che un nome, sono associati anche un colore e una filastrocca:

A rosso – ALBERO ARTÙ

E verde – ELEFANTE ELE

I arancione – IPPOPOTAMO IVA

O azzurro – ORSO OTTO

U blu – UCCELLINO ULLI

La filastrocca delle vocali completa è la seguente:

A... A... A... TESTA A PUNTA, SON LA A

E... E... E... HO LE BRACCIA, SON LA E

I... I... I... SECCA SECCA, SON LA I

O... O... O... FACCIA TONDA, SON LA O

U... U... U... MANI IN ALTO, SON LA U

Il bambino è chiamato a colorare ciascuna vocale con il colore di volta in volta corrispondente (cfr. figura 13); tale colore viene ripreso nella presentazione delle sillabe, che assumono il colore corrispondente alla vocale che le forma. In realtà un sistema di colori come questo, che a prima vista sembra utile e interessante, presenta poi delle sovrapposizioni che tendono a vanificarlo. Ad esempio nella breve narrazione che accompagna la presentazione di ciascuna lettera il personaggio di collegamento è sempre scritto in rosso; inoltre nella seconda pagina dedicata alla lettera A il bambino è invitato a colorare la lettera in diversi colori (ma ciò non accade con le altre vocali e quindi potrebbe trattarsi di un refuso).

Nel *Quadernone di scrittura* troviamo esercizi di ripasso dei tratteggi di disegni e poi di lettere, per lo più in stampatello e in corsivo, ma talvolta anche in stampatello minuscolo. I testi riprendono i personaggi del libro di lettoscrittura. Infine viene evidenziato come riprodurre ogni allografo attraverso delle frecce direzionali.



Figura 13

Al parco con Tip e Zago – Metodo

Laura Cimino – Giuditta Melli – Anna Notarangelo – Chiara Scotti, *Al parco con Tip e Zago*, Fabbri in collaborazione con Erickson, 2015, p. 168.

Il volume è costituito da quattro tomi: *Letture*, *Metodo*, *Discipline* e *Quaderno del corsivo*. Lara Cimino, Giuditta Melli, Anna Notarangelo e Chiara Scotti ne sono le autrici.

L'espansione digitale propone diversi contenuti aggiuntivi: video, animazioni, gallerie di immagini, esercizi interattivi oltre al libro in versione digitale.

Tip e Zago sono due folletti che abitano in un parco giochi, dove è ambientato il percorso didattico, in cui si ritrovano cinque bambini: Ada, Elena, Ivan, Omar e Ugo.

L'indice, composto su due pagine, è scritto quasi interamente con lettere in stampatello minuscolo; per ogni fonema viene riportato il contesto frasale e il numero di pagina corrispondente.

Ogni nuova lettera è infatti presentata all'interno di una frase (es. ADA AMA L'ALTALENA, ELENA SI NASCONDE TRA L'ERBA).

Tutte le pagine usano lo stampatello maiuscolo; in stampatello minuscolo è riportato in alto a sinistra un breve testo che si ricollega al parco giochi, che fa da sfondo integratore, e alle attività quotidiane del bambino (andare in altalena, cercare qualcosa, leggere una storia).



Figura 14. *Al parco con Tip e Zago 1*



Figura 15. *Al parco con Tip e Zago 1 - Presentazione della vocale A*

Ad apertura del volume, troviamo un'unica pagina dedicata ai prerequisiti: il bambino viene invitato a ripassare delle linee rette, segmentate e curve, attività che viene ripresa nel *Quaderno del corsivo*.

La presentazione di ogni fonema è articolata in quattro pagine. Per ciascuna lettera sono presentati in un riquadro in

alto, che viene ripetuto per tre delle quattro pagine, i quattro allografi. Le vocali sono caratterizzate da un colore specifico (A rossa, E azzurro, I arancione, O verde, U viola), che viene ripreso quando, unite alle consonanti, danno vita alle sillabe. Per ogni lettera vengono fornite indicazioni su come scriverla e viene proposta una linea tratteggiata da ripassare.

Il volume presenta dei contenuti per la didattica inclusiva a cura del gruppo di esperti formato da Sofia Cramerotti, Francesco Zambotti, Massimo Turrini e Stefano Francesci, con la supervisione scientifica di Dario Ianes. Tali contenuti si intitolano “So leggere con...” e si configurano come degli approfondimenti per distinguere le lettere che possono essere facilmente confuse (B/P, D/T, M/N...) o le sillabe difficili. È da notare che per l’ordine di presentazione delle consonanti non è stato tenuto conto delle lettere che possono essere confuse: F e V e T e D sono state presentate in successione immediata.

Le ultime pagine del volume sono dedicate all’ortografia e ad alcune nozioni di base di grammatica (distinzione tra nomi comuni e nomi propri, presentazione degli articoli ecc.).

Il mio quaderno del corsivo si apre con esercizi per fissare i prerequisiti (seguire i tratteggi) e propone quindi il ripasso delle linee tratteggiate (seguendo le frecce direzionali) e poi la scrittura di tutte le lettere dell’alfabeto, prima minuscole e poi maiuscole. Al contrario degli altri quaderni, le pagine sono tutte a righe.

3. Ordine della materia

Si riporta, nella tabella seguente, la scansione di presentazione della materia nei quattro libri analizzati; si noti che l’ordine di presentazione delle consonanti varia considerevolmente da libro a libro: nessuno segue l’indicazione di cominciare dalle consonanti continue; in qualche libro le consonanti facilmente confondibili (F/V, T/D) vengono presentate una di seguito all’altra, anche se di seguito vengono proposti alcuni esercizi dedicati specificamente alla loro differenziazione. Il problema del grafema *h*, che non risponde a un fonema, viene risolto presentandolo di seguito alle lettere *c* o *g*.

	vocali	consonanti	Sillabe e suoni difficili
Amici di classe Giunti Scuola, pp. 120	A E I O U	M B L S / R P F V / N T D Z C Q G H J K W X Y	CA CO CU CE CI GA GO GU GE GI CHE CHI GHE GHI / GLI SCI SCE GN
FantaParole La Spiga, pp. 168	A E I O U	P N L S / R T M F / B Z D V C H G Q J K W X Y	CA CO CU CHE CHI CE CI CIA CIO CIU GA GO GU / GHE GHI GE GI GIA GIO GIU QUA QUE QUI QUO CQU CU SCA SCO SCU SCHE SCHI SCE SCI GLI GN MB MP

<i>Ci vuole un sorriso</i> Il Capitello – Piccoli, pp. 156	A E I O U	M R S L D V / N T B F P Z C G H Q J K W X Y	CE CI GE GI CHE CHI / GHE GHI CQU SCE SCI / SCA SCO SCU SCHE SCHI / GLI GN
<i>Al parco con Tip e Zago</i> Fabbri Editori, in collaborazione con Erickson, pp. 168	A E I O U	M N L R / S P V T / B D F Z H C G Q J K W X Y	CA CO CU CE CI CHE CHI CIA CIO CIU GA GO GU GE GI GHE GHI GIA GIO GIU CUO CUI CQU SC SCO SCU SCHE SCHI SCE SCI GLI GN SCI SCE MP MB

Tabella 3. *Ordine di presentazione della materia nei quattro libri presentati*

4. Gli altri testi

Si evidenziano di seguito alcune particolarità che caratterizzano alcuni libri per la prima classe adottati nelle scuole del Trentino.

Favoloso (La Scuola, 2015) utilizza, nel volume dedicato all'apprendimento della lettoscrittura, riferimenti strutturati a cinque fiabe classiche (Cappuccetto Rosso, I tre porcellini, Pollicino, Bella e la Bestia, Biancaneve), al fine di ancorare le nuove conoscenze a quelle già note, in continuità con la scuola dell'infanzia. Nonostante questa scelta, il metodo utilizzato è dichiaratamente fono-sillabico: la lettera viene presentata curandone la direzionalità, l'aspetto fonologico, la forma grafica; in prospettiva inclusiva c'è una prevalenza dello stampato maiuscolo.

Il Filo delle idee (La Spiga, 2015) unisce in un unico volume composto da 204 pagine il *Metodo*, in cui viene usato quasi unicamente lo stampatello maiuscolo, e il quaderno di scrittura, nel quale il bambino viene invitato a imparare a scrivere prima in stampatello minuscolo e poi in corsivo. L'ordine di presentazione delle consonanti privilegia le consonanti continue ed evita di affrontare consecutivamente quelle foneticamente simili.

L'acero rosso (Mondadori Scuola, 2014) è ricercato per le storie scritte dal maestro e scrittore per ragazzi Stefano Bordighioni. Il quaderno di scrittura dedica le prime 30 pagine ai prerequisiti e al pregrafismo e quindi si concentra sul corsivo. Le ultime pagine prevedono anche la scrittura in stampatello, sia maiuscolo che minuscolo.

Il libro del metodo di Storie curiose (Pearson, 2016), incentrato sulle avventure della strega Furiella, propone al termine di ogni lettera una pagina dedicata alla lettura e alla narrazione. Il *Quaderno di scrittura* allegato propone esercitazioni in stampatello maiuscolo, minuscolo e in corsivo.

Il paperlibro (Cetem, 2016) si basa dichiaratamente sul metodo fonosillabico, con continue e graduate attività di scansione, fusione, manipolazione di fonemi, di sillabe per promuovere lo sviluppo della competenza meta-fonologica essenziale all'apprendimento della lettoscrittura. È un corposo volume dove le esercitazioni e le proposte vengono stimulate da "La storia dei paperi", che offre all'insegnante opportunità di lavoro personalizzato.



Figura 16. *A come... a scuola insieme più 1 - Associazione tra lettera e animale*

Prima fila (Raffaello, 2016) presenta le lettere, a partire dalle vocali, in ordine non consueto: I, O, U, A, E. Nel quaderno di scrittura le lettere vengono presentate seguendo il cosiddetto «metodo Venturelli»: prima le lettere diritte, poi quelle oblique, quindi quelle curve e infine le miste.

A scuola nel bosco (Lisciani, 2016), basato dichiaratamente sul metodo fonosillabico, inserisce il percorso di apprendimento della lettoscrittura nello sfondo di una storia (scritta in stampatello minuscolo ad alta leggibilità), quella che appunto dà il titolo al libro. Le vocali e le consonanti sono presentate grazie ai personaggi dello sfondo integratore, i loro nomi o le loro azioni. Vengono presentati tutti gli allografi, ma negli esercizi sono presenti solo stampato maiuscolo e minuscolo. Ci sono pagine specifiche dedicate ai suoni simili e alle prime difficoltà ortografiche.

La particolarità più evidente di **A come... a scuola insieme PIÙ (Pearson, 2015)** è che al fine di rinforzare il riconoscimento del segno grafico ogni lettera viene associata a un animale o a un oggetto il cui nome inizia per quella stessa lettera e di cui assume progressivamente anche la forma grafica.

Gufo Guli (Ardea Tredici, 2014) unifica in un solo libro il Metodo e il testo di lettura. Il metodo proposto non è né puramente sillabico, né puramente globale, ma presenta elementi tratti da ambedue i metodi. Si inizia con la proposta di brevi frasi, dalle quali gli alunni fanno emergere prima le vocali, poi le consonanti. Esaurita la fase della presentazione delle lettere, si propongono attività sulle sillabe, sui suoni difficili, sulle difficoltà ortografiche.

Il Metodo di **Piccoli Eroi (Fabbri in collaborazione con Erickson, 2016)** di Giuseppe Bordi, autore di numerosi testi narrativi e teatrali alla sua prima esperienza con un libro di testo, dedica sei pagine a ciascuna vocale e quattro a ogni consonante. Il *Quaderno del corsivo*, fatto in collaborazione con Erickson, è il medesimo di quello allegato al libro *Al parco con Tip e Zago*.

Amico albero (Il Capitello, 2015) è disponibile in digitale anche in albanese, arabo, cinese, francese, inglese, romeno e spagnolo, anche a stampa, gratuitamente, su richiesta.

5. Riflessioni complessive sui libri di testo

I testi disponibili sul mercato sono esteticamente piacevoli ma molto simili tra loro, come si può vedere già solo confrontando le pagine iniziali di presentazione della lettera A dei quattro libri più diffusi.

La ricchezza degli elementi presenti nella pagina va però a scapito della chiarezza: l'attenzione del bambino è attirata da troppe cose e non vengono forniti elementi per aiutarlo a distinguere quelle più o meno importanti.

Tutti i libri, come si è detto, sono costituiti da più tomi (da quattro a sei) e, inoltre, forniscono materiali aggiuntivi vari: alfabetieri (murali e sillabici), numerieri (*sic!*), sticker con le lettere, linee dei numeri, materiali e strumenti per le difficoltà di struttura e di calcolo, poster sulle difficoltà ortografiche, disciplinari e CLIL, kit per l'accoglienza, ecc. I diversi testi sono strutturati in modo analogo: ad ogni lettera è dedicato un numero fisso di pagine. Ogni gruppo di 4 o 5 lettere è intervallato da esercizi riepilogativi e, spesso, da rubriche intitolate "Verifica", "Lo so fare", "Quello che so fare", "Per mettere le base", ecc. A un livello di analisi più accurata si riconoscono una maggiore o minore sistematicità e coerenza.

In più ogni libro ha un'espansione digitale che, pur ricca di proposte interessanti, spesso non è di facile utilizzo: modalità di registrazione non sempre chiare e spesso macchinose, file eccessivamente pesanti, formati talvolta non compatibili con il sistema scoraggiano anche gli utenti mediamente esperti.



Figura 17. Confronto tra libri di testo

Una caratteristica comune che emerge è quella della mancanza di personalizzazione. L'approccio è tendenzialmente top-down, assenti o rare sono le proposte di attività di gruppo (che talvolta si limitano ad ascoltare insieme l'insegnante) e mancano percorsi per una lettura e una scrittura motivate, funzionali; anche le proposte per le prime attività di scrittura producono testi artificiosi, lontani dalla realtà. In conclusione, l'impressione è che non venga dato sufficiente spazio alla libertà dell'insegnante e del bambino, in direzione dello sviluppo del suo "potenziale di apprendimento".

6. Misurare gli apprendimenti: gli esiti INVALSI della prova di lettura

Le prove predisposte dall'INVALSI possono darci informazioni sulle capacità di decodifica, sebbene siano da tenere in considerazione anche possibili difficoltà nel riconoscimento delle immagini proposte. La prova di Italiano della classe seconda della scuola primaria viene infatti fatta precedere da una prova preliminare di lettura strumentale (cfr. figura 18), comprendente 40 item, ciascuno dei quali costituito da una parola seguita da

21	Rana				
22	Caffettiera				
23	Torta				
24	Asino				
25	Uva				

Figura 18. Esempio di prova di lettura strumentale per la classe II Primaria

una serie di quattro figure, tra cui l'alunno deve indicare quella corrispondente alla parola letta. Il tempo per leggere le 40 parole e scegliere la figura corrispondente è previsto in due minuti, tempo necessario a un bambino di seconda primaria in grado di leggere scorrevolmente per svolgere senza errori la prova. Nelle intenzioni dichiarate dell'INVALSI il solo scopo di tale prova, che non prevede l'assegnazione di alcun punteggio, è quello di verificare quale percentuale di alunni non ha ancora raggiunto un sufficiente grado di automatismo nella decodifica di parole scritte, misurato dal numero di parole lette correttamente nel tempo assegnato, nella convinzione che la capacità strumentale di lettura costituisca un indispensabile pre-requisito per lo sviluppo della capacità di comprensione⁶

⁶ Campodifiori E., Figura E., Martini A., Papini M., *La prova di lettura strumentale di II Primaria e la relazione con la comprensione del testo*, WP n. 15/2011, INVALSI

Nella tabella successiva si riportano i dati relativi alla provincia di Trento, al Nord est e all'Italia per gli anni 2014, 2015 e 2016.

Dettaglio territoriale	Media del punteggio %	Percentuale di bisillabe corrette	Percentuale di trisillabe corrette	Percentuale di quadrisillabe corrette	Percentuale di polisillabe corrette
2016					
Provincia di Trento	81	98	88	58	37
Nord est	80	98	89	55	32
Italia	82	97	89	61	44
2015					
Provincia di Trento	83	98	91	58	41
Nord est	78	97	87	47	29
Italia	82	97	90	59	44
2014					
Provincia di Trento	73	97	81	39	20
Nord est	74	96	82	40	20
Italia	77	96	83	48	32

Tabella 4. *Esiti della Prova di lettura strumentale di II Primaria negli anni 2014, 2015 e 2016*

A breve commento dei dati, si segnala innanzitutto che tutti gli alunni d'origine immigrata partecipano alle prove INVALSI, anche se inseriti per la prima volta in una scuola con lingua d'insegnamento italiana nel corso dell'anno scolastico⁷. “Si considerano come “stranieri”⁸ gli alunni nati all'estero da genitori stranieri (I generazione) e gli alunni nati in Italia da genitori entrambi stranieri (II generazione).

⁷ Cfr. Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2015-16, cit., p. 62

⁸ Vedi OECD, PISA Technical Report 2006

Nota bibliografica

Testi scolastici adottati dalle scuole della PAT nell'a.s. 2016-2017 in ordine di numero di adozioni

- Maria Cristina Peccianti – Laura Valdiserra, *Amici di classe*, Giunti Scuola, 2016.
- Elena Costa – Lilli Doniselli – Alba Taino, *Fantaparole*, ELI - La Spiga, 2014.
- Virginia Grandinetti – Loredana Pepe, *Ci vuole un sorriso!*, Il Capitello/Piccoli, 2016.
- Laura Cimino – Giuditta Melli – Anna Notarangelo – Chiara Scotti, *Al parco con Tip e Zago*, Fabbri in collaborazione con Erickson, 2015.
- Cristina Fabbri, Silvana Giarolli, Orazio Marchetti, Gabriella Rigoni, Egidia Toso, *Favoloso!*, Editrice La Scuola, 2015.
- Marilena Cappelletti – Angelo De Gianni, *Il Filo delle idee*, ELI - La Spiga, 2015.
- Stefano Bordiglioni – Barbara Greppi – Elena Rizzo Licori – Annalisa Vada, *L'acero rosso*, Mondadori Scuola, 2014.
- Alessandra Battaglia, *Storie curiose*, Pearson, 2016.
- Narda Fattori – Maria Rosa Montini, *Il paperlibro*, Cetem, 2016.
- Francesca Fortunato, *C'era una volta... un bruco*, Mondadori, 2016.
- Monica Puggioni – Daniela Branda, *È tempo di volare*, Giunti – Edizioni Del borgo, 2016.
- Tiziana Bartolucci – M. Luisa Gagliardini – Paola Papalini, *Prima fila*, Raffaello, 2016.
- Nicoletta Baldini con la collaborazione di Lodovica Cima e Silvia Bonanni, *A scuola nel Bosco*, Lisciani, 2016.
- Pierluisa Seregni – Marilena Caimi – Clara Sirtori, *A come... a scuola insieme PIÙ*, Pearson, 2015.
- Carla Ceriachi – Ombretta Marasca, *Maggiolino Sprint*, Raffaello, 2016.
- Cristina Conti, *Soffio e salto con Dodo e Titti*, Il Capitello/Piccoli, 2016.
- Ines Pianca, *Giostra di colori*, ELI - La Spiga, 2016.
- Pierina Furlan – Catya Santarossa – Pamela Soldati, *Gufo Guli*, Ardea Tredieci, 2014.
- Giuseppe Bordi, *Piccoli Eroi*, Fabbri in collaborazione con Erickson, 2016.
- Sabrina Bobbi – Maddalena Monti Guarnieri, *Aladino l'elicotterino*, Mondadori, 2015.
- Laura Forni, *Alla fattoria di Laura*, Pearson, 2014.
- Cristina Conti – Irma Rubaudo, *Amico Albero*, Il Capitello/Piccoli, 2015.
- Daniela De Mico, *Un due tre Stella!*, Mondadori, 2013.

6. Ruolo dell'insegnamento della lettura e scrittura negli attuali percorsi universitari di Scienze della Formazione Primaria

Sonia Claris¹

1. Il corso quinquennale di Scienze della Formazione Primaria

La formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria in Italia ha subito una serie di importanti trasformazioni storiche fino all'approdo all'attuale strutturazione che prevede l'acquisizione di una laurea magistrale a ciclo unico quinquennale abilitante, valida sia per la docenza nella scuola dell'infanzia (3-6 anni), sia per l'insegnamento nella scuola primaria (6-11 anni). Il percorso quinquennale attuale viene a sostituire il corso quadriennale, in vigore fino al 2010 e che si caratterizzava per la scelta di indirizzo (o scuola dell'infanzia o scuola primaria) nel secondo biennio e che andava ad orientare su una fascia d'età specifica le scelte e l'impostazione curricolare. Il D.M. 249/ 2010 del Miur è il Regolamento ora vigente che concerne la 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, come 416, della Legge 24 dicembre 2007, n. 244.

Il corso di laurea è organizzato in corsi teorici, laboratori ed attività di tirocinio, queste ultime sono pari a 600 ore (24 CFU), distribuite in modo progressivo dal secondo al quinto anno di corso.

Si partirà da qui per indagare quale collocazione e quale peso abbia nella formazione dei futuri insegnanti l'insegnamento della lettura e scrittura, nella fase di alfabetizzazione dei primi anni di scolarizzazione, quale accesso al codice scritto.

2. Il profilo del docente previsto dalla normativa

Gli obiettivi della formazione iniziale degli insegnanti sono definiti come sopra ricordato dall'art. 2 del Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010 che prescrive che "1. La formazione iniziale degli insegnanti di cui all'art. 1 è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente. 2. È parte integrante della formazione iniziale dei docenti l'acquisizione delle competenze

¹ Sonia Claris è coordinatrice dei supervisor del Tirocinio in Scienze della Formazione Primaria, Università Cattolica di Milano

necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, secondo i principi definiti dal Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275.

3. Le competenze di cui ai commi 1 e 2 costituiscono il fondamento dell'unitarietà della funzione docente e sono volte a:

- possedere capacità pedagogico-didattiche per favorire la progressione degli apprendimenti nei diversi alunni adeguando i tempi e le modalità nel rispetto delle capacità di ciascuno;
- possedere capacità relazionali in modo da promuovere in classe un clima apprenditivo positivo, motivante, centrato sul rispetto reciproco e sulla convivenza democratica tra culture e religioni diverse, offrendo stimoli e percorsi adeguati per la crescita negli alunni di comportamenti responsabili, solidali e orientati alla ricerca di verità e giustizia;
- possedere adeguate conoscenze disciplinari relative agli ambiti disciplinari oggetto di insegnamento anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici;
- essere in grado di strutturare i contenuti disciplinari a partire dalla personalità degli alunni e orientandoli verso i traguardi previsti per la scuola dell'infanzia e primaria;
- essere in grado di scegliere e di utilizzare metodologie didattiche e soluzioni organizzative più adeguate al percorso previsto;
- sviluppare competenze collaborative tra colleghi volte alla progettazione educativo-didattica condivisa e orientata all'ascolto partecipe di scelte ed esigenze educative delle famiglie e del territorio.

Le competenze così presentate indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia”.

La competenza infine va intesa come: insieme di risorse soggettive (a carattere cognitivo e non) che un soggetto può mobilitare (rete) per affrontare una situazione-problema.

Pertanto la questione specifica delle metodologie per l'insegnamento del leggere e dello scrivere si ascrive a pieno titolo al profilo atteso del docente laureato.

3. Un quadro di riferimento delle competenze dell'insegnante

Il quadro di riferimento delle competenze dell'insegnante, attualmente impiegato, è stato elaborato mediante una ricerca di definizioni ed indicazioni presenti in documenti nazionali ed europei, in modo particolare hanno svolto un ruolo guida le dieci competenze indicate da Philippe Perrenoud (2002), che si ritrovano in filigrana anche nel Bilancio di competenze, richiesto ai docenti neo-immessi in ruolo nell'anno scolastico 2015-2016 ed elaborato dall'Indire (sono presenti un'area delle competenze relative all'insegnamento e alla didattica, un'area relativa alla partecipazione e all'organizzazione scolastica e infine un'area relativa alla formazione continua e allo sviluppo professionale).

I corsi

Il piano di studi della formazione iniziale universitaria, relativamente ai corsi afferenti al tema oggetto del presente contributo, vede due insegnamenti riconducibili al nostro oggetto, se pur non in maniera puntuale. Essi sono:

Letteratura italiana che verte su testi e problemi della letteratura italiana dalle origini ai nostri giorni nel quadro della letteratura europea, a cui si aggiunge **Letteratura per l'infanzia**, che afferisce agli insegnamenti pedagogici e non linguistici, con testi e percorsi di letteratura per l'infanzia, infine **Linguistica italiana** che si riferisce a linguistica e grammatica italiana e a didattica della lingua italiana per stranieri.

Nei CFU di ogni insegnamento disciplinare deve essere compresa una parte di didattica della disciplina stessa; gli insegnamenti disciplinari possono comprendere un congruo numero di ore di esercitazione; infine è necessario che nell'insegnamento delle discipline si tenga conto dei due ordini di scuola cui il corso di laurea abilita. Pertanto esempi, esercizi e proposte didattiche devono essere pensati e previsti sia per la scuola dell'infanzia che per la scuola primaria.

L'intero corso di laurea suddivide i corsi tra le attività formative di base, psico-pedagogiche e metodologico-didattiche (pedagogia generale e sociale, storia della pedagogia, didattica e pedagogia speciale, pedagogia sperimentale, psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione, discipline sociologiche ed antropologiche) con un peso complessivo pari a 78 CFU e in attività formative caratterizzanti, distinte in Area 1 (I saperi di scuola): discipline matematiche, discipline letterarie, linguistica, discipline biologiche ed ecologiche, discipline fisiche, discipline chimiche, metodi e didattiche delle attività motorie, discipline storiche, discipline geografiche, discipline delle arti, musicologia e storia della musica, letteratura per l'infanzia, per un totale di 135 CFU. Segue l'Area 2 con insegnamenti per l'accoglienza di studenti disabili: psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione, didattica e pedagogia speciale, psicologia clinica e discipline igienico-sanitarie; discipline giuridiche e igienico-sanitarie per un totale di 31 CFU. A cui si aggiungono 8 CFU di attività a scelta dello studente, 24 CFU per il tirocinio, 3 CFU per il laboratorio di tecnologia didattiche, 10 CFU per i laboratori di lingua inglese, 2 CFU per idoneità al livello B2 di lingua inglese e 9 CFU per attività formative per la prova finale.

Il peso delle discipline letterarie e linguistiche è pari a 24/26 CFU (cfr. tabella 1).

Discipline letterarie	CFU
L-FIL-LET/10 Letteratura italiana L-FIL-LET/11 Letteratura italiana contemporanea	12+1
L-FIL-LET/12 Linguistica italiana	12+1

Tabella 1. *Peso delle discipline in CFU nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria*

I laboratori

Ognuno dei due insegnamenti letterari e linguistici, a cui si aggiunge Letteratura per l'infanzia, sopra ricordati, prevede attività di laboratorio, affidate a conduttori di laboratorio, reclutati mediante bando o chiamata diretta da parte delle istituzioni universitarie.

Il tirocinio

Il tirocinio è attività che opera sul campo, in progetti di scuola, per cui si tratta di investigare eventualmente progetti di tirocinio che si sono realizzati nelle prime classi della scuola primaria, a confronto con le metodologie impiegate dai docenti accoglienti.

L'idea di insegnamento-apprendimento del leggere e dello scrivere verrebbe così vista, per così dire, dal basso, direttamente in azione e poi analizzata e fatta oggetto di considerazioni riflessive e di rielaborazioni da parte dei tirocinanti.

Tuttavia non ci è possibile rilevare il peso specifico di questa tipologia di tirocinio nelle università considerate, perché richiederebbe di raccogliere dati documentali non immediatamente disponibili.

Corsi e laboratori in alcuni Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria

Come si insegna a diventare lettori e scrittori nella società contemporanea? La lingua scritta è sempre da considerare sotto due aspetti: come oggetto culturale e come strumento di pensiero.

Per procedere ad un'analisi puntuale dello stato dell'arte si sono esaminati i siti ufficiali e raccolte informazioni sul ruolo assunto da questo insegnamento nelle università di: Milano Cattolica, Milano Bicocca, Palermo, Torino, Bologna, Perugia, Padova-Verona, Bergamo, Macerata e Bolzano, per un totale di dieci casi. Si procederà ad una presentazione per ognuna delle citate università, mettendone in luce gli aspetti salienti, seguendo l'articolazione corsi-laboratori-tirocinio, anche se si potranno raccogliere evidenze soprattutto per quanto concerne i corsi, mediante i siti ufficiali degli Atenei.

4. Metodologia della ricerca e matrice di analisi dei casi presi in esame

Si procede a presentare le denominazioni dei corsi ed i contenuti degli stessi, così come sono riportati ufficialmente dalle stesse università, per avere una base testuale ed istituzionale a cui far riferimento. A partire da questi dati si procederà ad un commento che consenta di evidenziare: la rilevanza data all'insegnamento, i riferimenti culturali impliciti ed espliciti, l'approccio metodologico sotteso, la concezione epistemologica dell'insegnamento stesso.

Università	Rilevanza data all'insegnamento	Riferimenti culturali impliciti ed espliciti	Approccio metodologico sotteso	Epistemologia dell'insegnamento stesso
1. Milano Cattolica				
2. Milano Bicocca				
3. Palermo				
4. Torino				
5. Bologna				
6. Perugia				
7. Padova-Verona				
8. Bergamo				
9. Macerata				
10. Bolzano				

Tabella 1. *Matrice di analisi*

5. Analisi di dieci corsi universitari di Scienze della Formazione Primaria

1. Università Cattolica di Milano: tra saperi disciplinari e qualche esemplificazione didattica

Il corso di Lingua e Grammatica italiana si suddivide in una parte normativa ed in una seconda parte denominata “Palestra di lingua e grammatica italiana”, ponendo in luce la dimensione esercitativa dell’approccio scelto.

Parte normativa

P.G. VIBERTI-F. MALVEZZI, *G.I.A. Grammatica in azione 1 e 2*, su apparato normativo di M. Moretti-D. Consonni, SEI, Torino, ultima rist. disponibile.

Testo consigliato per eventuali approfondimenti:

L. SERIANNI, *Grammatica italiana*, Utet, Torino, ultima rist. disponibile.

Palestra di lingua e grammatica italiana

A. GABRIELLI, *Si dice o non si dice*, Hoepli, Milano, 2015, 2^a edizione.

V. DELLA VALLE-G. PATOTA, *Ciliegie o ciliege? E altri 2406 dubbi della lingua italiana*, Sperling&Kupfer, Milano, ultima rist. disponibile.

V. DELLA VALLE-G. PATOTA, *Viva il congiuntivo! Come e quando usarlo senza sbagliare*, Sperling&Kupfer, Milano, ultima rist. disponibile (pp. 77-134; esercizi: pp. 138-159).

S. FORNASIERO-S. TAMIOZZO GOLDMANN, *Scrivere l’italiano. Galateo della comunicazione scritta*, Il Mulino, Bologna, ultima rist. disponibile.

Vocabolario consigliato:

Lo Zingarelli 2017. Vocabolario della lingua italiana, a c. di M. Cannella e B. Lazzarini Zanichelli, Bologna, 2016 (anche in versione digitale).

Sussidiario consigliato per i Laboratori:

S. SIRONI-S. SIRONI-C. ZAPPA, *Esplorare... il pensiero, le parole. Quaderno di ITALIANO*, La Scuola, Brescia, ultima rist. disponibile.

Analisi e commento

Il dispositivo corsi-laboratori mostra la presenza di due potenziali corsi con laboratorio che potrebbero rivelarsi utili per un approccio significativo all'insegnamento della lettura e della scrittura. Nel caso di questo Ateneo i corsi di Letteratura italiana e Lingua e Grammatica italiana non contemplano in modo esplicito questo filone di lavoro, ma si soffermano maggiormente a studiare la letteratura in generale o mediante autori di rilevanza culturale (Dante, autori del Novecento), gli elementi della grammatica. Ai rispettivi laboratori è affidata la funzione di elaborazione di possibili "mediazioni didattiche" o attività realizzabili per gli alunni della scuola dell'infanzia o primaria, spaziando dal testo poetico alla scrittura narrativa, non considerandoli in modo approfondito e mirato al leggere e allo scrivere e al primo approccio al codice scritto. Nel Laboratorio di Letteratura per l'infanzia si insegna a sviluppare iniziative scolastiche e non, di promozione del gusto della lettura quale momento di fruizione estetica e culturale.

2. Università Milano Bicocca: la scelta esplicita della didattica e della ricerca sul campo

Anche per quest'altro Ateneo milanese, così come per tutti quelli che seguiranno in questa indagine, valgono le informazioni di carattere generale rispetto all'impianto corsi, laboratori e tirocinio e alla presenza nel piano di studi di due esami rientranti nell'ambito strettamente linguistico (Letteratura italiana e Lingua e Grammatica italiana). Tra i due è soprattutto il secondo da esaminare con maggiore attenzione in quanto qui si potrebbero trovare cenni alla questione che ci interessa. Il corso è denominato "Didattica della letteratura e didattica della lingua italiana come L2 con laboratorio".

Didattica della letteratura

Il corso ha come oggetto gli obiettivi, i contenuti, le modalità dell'educazione letteraria nella scuola dell'infanzia e primaria. Alle lezioni frontali si alternano momenti di discussione, di esercitazione, di sperimentazione diretta delle conoscenze e delle strategie didattiche presentate.

I risultati di apprendimento auspicati sono i seguenti:

- conoscenza e comprensione del potenziale formativo dell'educazione letteraria nella scuola dell'infanzia e primaria;

- conoscenza e comprensione dei metodi e delle strategie più efficaci per l'ideazione e la conduzione di percorsi di lettura e discussione dei testi nonché di avviamento a forme di scrittura letteraria;
- saper motivare i bambini alla lettura, favorendo l'incontro con le forme e i testi della tradizione, non solo appartenenti all'alveo della letteratura per l'infanzia;
- saper selezionare i materiali da proporre, saperli leggere a voce alta, saper guidare una discussione in piccolo e grande gruppo;
- saper avvicinare i bambini a una produzione espressiva personale – prosa narrativa, scrittura in versi, forme di racconto ibride che comportano l'uso di più linguaggi - altamente motivante nell'ottica di una piena conquista del codice scritto.

Didattica della lingua italiana come L2 con laboratorio

L'insegnamento si pone l'obiettivo generale di impartire le principali conoscenze elaborate dalla linguistica acquisizionale in merito all'apprendimento dell'italiano e all'interazione in italiano in quanto lingua seconda.

Le abilità specifiche da conseguire riguardano, in particolare, la capacità di interpretare le competenze linguistiche e comunicative degli apprendenti di italiano come lingua seconda e di considerarne le implicazioni relative al contesto didattico.

I risultati di apprendimento auspicati sono i seguenti:

- conoscenza e comprensione del processo di concettualizzazione della lingua scritta e delle interazioni sociali che favoriscono l'alfabetizzazione emergente;
- conoscenza e comprensione del processo di composizione testuale e delle strategie messe in atto dai bambini della scuola dell'infanzia e primaria;
- conoscenza e comprensione dei modelli teorici e pratici di didattica dell'italiano come L2;
- saper affrontare le specificità linguistiche richieste dalla presenza nella classe di apprendenti di madrelingua diversa dall'italiano.

Il secondo corso preso in esame è denominato "Didattica della lettura e della scrittura con laboratori e metodologia della ricerca pedagogica".

Didattica della lettura e della scrittura

Presentazione del modulo:

"Il corso affronta le problematiche riguardanti i processi di insegnamento-apprendimento del linguaggio scritto, considerando le interrelazioni che occorrono tra i componenti del sistema didattico: *la lingua scritta, gli alunni e gli insegnanti*. Pertanto, attraverso l'analisi delle pratiche didattiche, si esaminano i processi di comprensione e di produzione testuale e i processi di riflessione linguistica alla luce delle ricerche in ambito psico-linguistico e didattico.

Con tale insegnamento si intendono sviluppare apprendimenti in termini di conoscenze e di comprensione, che riprendono il processo di concettualizzazione della lingua scritta, l'idea di alfabetizzazione emergente nelle interazioni sociali, la riflessione sulla

lingua mediante una pluralità di approcci didattici.

Questi apprendimenti in termini di conoscenze e comprensione dovrebbero promuovere negli studenti le seguenti capacità:

- saper valutare le competenze scritte degli alunni (sia dal punto di vista del sistema di scrittura, sia dal punto di vista testuale);
- saper valutare la capacità di comprensione testuale degli alunni di fronte a diversi generi discorsivi;
- saper progettare percorsi e attività didattiche tenendo conto delle funzioni della lingua scritta, delle conoscenze pregresse degli alunni e delle loro modalità di apprendimento;
- saper progettare situazioni didattiche di riflessione linguistica sia a partire dalle ipotesi e dai dubbi degli alunni, sia a partire dall'analisi delle problematiche emergenti nella valutazione delle competenze orali e scritte degli alunni.

Programma per i frequentanti:

- Il problema della trasposizione didattica nelle pratiche d'insegnamento della lingua scritta.
- La scrittura e la lettura in quanto pratiche sociali e culturali.
- Il bambino e le sue conoscenze sulla scrittura: il processo di concettualizzazione della lingua scritta.
- L'insegnante in quanto utente della cultura scritta.
- La composizione e la comprensione di testi: scopi, processi e strategie.
- Analisi critica di alcune pratiche didattiche, con particolare attenzione all'alfabetizzazione iniziale.
- Il ruolo dell'errore nella costruzione delle conoscenze nell'ambito linguistico.
- Dalla didattica della grammatica alla riflessione sulla lingua: metodologie a confronto.

I testi proposti sono i seguenti:

Farina E., *Il dettato nella scuola primaria. Analisi di una pratica di insegnamento*, Franco Angeli. Milano 2013.

Teruggi, L. (a cura di), *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, Ed. Junior, Bergamo 2013.

Eynard R. (a cura di), *Celestin Freinet. La scuola del fare*, Ed. Junior, Bergamo 2002 (qualsiasi edizione; solo la seconda parte, da pagina 127).

Pascucci, M. (2005) , *Come scrivono i bambini*, Carocci, Roma. (pp.96-115)

Boscolo, P. (1999) "Scrivere testi", In: Pontecorvo, C. (a cura di) *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna (pp. 195-220).

Stella G. e Pippo J. (1993), *Apprendere a leggere a scrivere. Guida alla lettura*, Sigmund Scuola, Bologna (pp. 13-15; 19-24; 27-35),

Lo Duca, M.G. (2005) *Esperimenti grammaticali*, Carocci, Roma Capitolo: 3. Grammatica in classe (pp. 25 a 65).

Colombo A. (2011), *A me mi. Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Franco Angeli, Milano (pp. 109-128).

Analisi e commento

Si evince un'articolazione attenta dei contenuti ed un peso specifico rilevante di questo insegnamento (Didattica della lettura e della scrittura), con legami stretti alla dimensione didattica e alla ricerca in campo educativo. Numerosi i riferimenti ai testi di Lilia Andrea Teruggi (2007) nell'impostazione culturale ed epistemologica, nell'idea di lettura e scrittura che emerge. Si evince come la conoscenza didattica non abbia il compito di prescrivere o di descrivere ciò che accade nelle situazioni di insegnamento-apprendimento, ma di comprendere ed interpretare tali processi, con la finalità del miglioramento. È evidente il portato della proposta: la cultura scritta nella società complessa e dinamica in cui viviamo ha bisogno di essere appresa mediante una specifica didattica, il cui contenuto è la lingua scritta in interazione triadica con l'insegnante e l'alunno (Chevallard, 1985). La didattica della lingua si costruisce come ambito nascente ed autonomo, rispetto alla linguistica ed alla psicologia e si pone come obiettivi la conoscenza delle teorie che si ritrovano nelle concettualizzazioni e nelle pratiche degli insegnanti, in rapporto con l'evoluzione sociale e gli usi della lingua, lo sviluppo cognitivo degli apprendenti, le scoperte ed i contributi disciplinari. Si costruiscono e si propongono agli studenti in questo ambito didattico dei modelli euristici che permettano l'azione competente, ma anche una costante formulazione di domande ed ipotesi di ricerca. L'approccio è di natura socio-costruttivista, con riferimenti alla concettualizzazione della lingua scritta nel bambino di Ferreiro e Teberosky, al costruttivismo integrazionista della scuola post-piagetiana, a Vygotskij, Bruner e Gardner.

3. Università di Palermo: verso una didattica delle lettura e della scrittura

Il corso si intitola "Didattica della lettura e della scrittura per la scuola primaria dell'infanzia con laboratorio" e si pone i seguenti obiettivi formativi:

- far acquisire le conoscenze fondamentali per facilitare e promuovere l'apprendimento delle abilità di esposizione orale, di lettura e scrittura in alunni della scuola primaria e dell'infanzia;
- stimolare la costruzione di itinerari operativi per l'apprendimento di abilità linguistiche e della competenza espressivo-comunicativa;
- fare sperimentare l'utilizzo di metodi, procedure specifiche e strumenti di verifica;
- favorire la riflessione e l'analisi critica delle nozioni acquisite attraverso il confronto e/o la condivisione di esperienze e pratiche didattiche.

I testi che sono richiamati per la formazione degli studenti sono i seguenti:

Anello F. (2008), *Insegnare a leggere e a scrivere. Linee metodologiche e pratica didattica*, Palumbo, Palermo.

Anello F. (2012), *Dire, esprimere, comunicare. Strumenti didattici per fare apprendere*. Pensa, Lecce.

Pascucci M. (2005), *Come scrivono i bambini. Primi incontri con la lingua scritta*, Carocci, Roma.

Un testo a scelta per l'approfondimento tra:

- Arca, A. (2006), *Animazione alla lettura. Teorie e tecniche*, La Scuola, Brescia
- Cisotto L., Gruppo RDL (2009). *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curriculum di scuola dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento.
- Pinto G., Bigozzi, L. (Eds.) (2002). *Laboratorio di lettura e scrittura. Percorsi precoci per la consapevolezza fonologica, testuale e pragmatica*, Erickson, Trento
- Waelput, M. (2008). *Amare la lettura fin dalla materna. Situazioni pratiche che sviluppino competenze nella lettura dai due agli otto anni*, Armando, Roma.

Analisi e commento

Sono presenti nel Piano di Studio due distinti insegnamenti: uno di Linguistica e uno di Didattica della lettura e della scrittura per la scuola primaria e dell'infanzia a cui si è fatto riferimento. In rete è disponibile una bibliografia di riferimento aggiornata, in cui si ritrova un'attenzione alla didattica del leggere e dello scrivere, se pur circoscritta all'indicazione di alcuni testi di approfondimento.

4. Università di Torino: la scoperta delle Indicazioni per il curriculum a scuola

Questo Ateneo denomina il corso "Didattica della lingua italiana" e non Lingua o Linguistica, ponendo nel titolo le premesse per una valorizzazione anche del sapere didattico, che però non si ritrova in modo evidente nella presentazione che segue in termini di metodologia didattica, quanto piuttosto di ricognizione storica.

"Il corso intende favorire una riflessione attiva sul concetto di educazione linguistica e sulle competenze che l'insegnante di italiano deve possedere per svolgere efficacemente la sua funzione, richiamando i contributi più significativi che hanno determinato gli sviluppi della disciplina. Un'attenzione particolare sarà dedicata alle figure di maestri d'eccezione che, con la loro sensibilità, hanno determinato gli sviluppi della disciplina. Partendo dalle tesi GISCEL, si procederà all'analisi dei Programmi ministeriali (1985) ed alle Indicazioni nazionali per curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012), verificandone i principi ispiratori ed i modelli linguistici di riferimento.

Le Indicazioni nazionali per curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione considerano l'acquisizione e l'espansione del lessico uno specifico obiettivo di apprendimento, oggetto di azioni didattiche mirate; dopo aver definito i vari aspetti che caratterizzano il lessico, saranno individuate specifiche attività e possibili percorsi didattici tesi

a promuovere lo sviluppo del lessico come abilità sia ricettiva sia produttiva nel bambino, con particolare riferimento alla didattica della lingua materna ed alla classe multilingue.

Al termine del corso lo studente è in grado di riflettere sui percorsi didattici legati allo sviluppo delle abilità linguistiche nella scuola, con un'attenzione particolare all'insegnamento-apprendimento dell'acquisizione del lessico in classi monolingue e plurilingue.

Nel corso si analizzeranno i principali contenuti linguistici alla base della didattica della lingua italiana:

- nascita dell'educazione linguistica;
- la variabilità linguistica;
- norma linguistica e uso;
- italiano standard e italiano scolastico;
- competenza linguistica e competenza comunicativa;
- abilità linguistiche;
- testo e tipologie testuali.

Durante le lezioni saranno presentati testi e materiali didattici: procedendo dalla loro analisi, saranno individuati strumenti e strategie per sostenere lo sviluppo delle competenze lessicali.”

È previsto un laboratorio di Grammatica italiana, connesso al corso di Linguistica italiana, per consentire allo studente di acquisire solide competenze morfo-sintattiche e un panorama dei principali modelli di insegnamento grammaticale.

Tra i testi presenti in bibliografia si riportano questi indicati per il 2014-2015.

- M.G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma 2013, capp. 1-5.
- Dieci tesi GISCEL per l'educazione linguistica democratica.
- E. Papa, *Con naturale spontaneità, Pratiche di scrittura ed educazione linguistica nella scuola elementare dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, SER, Roma 2012.

Analisi e commento

Dall'esame di quanto è recuperabile nel sito ufficiale dell'Ateneo si ritrova anche in questo caso un'impostazione legata agli aspetti lessicali e grammaticali, in modo particolare si insiste sull'insegnamento dell'arricchimento ed espansione del lessico, tanto per le classi monolingue che per quelle plurilingue. La dimensione didattica è contenuta nello studio delle Indicazioni Nazionali per il curriculum e nei precedenti Programmi per la scuola primaria, per una contestualizzazione storica dei diversi approcci allo studio della lingua, fino a un ampio panorama che va dalle abilità linguistiche al testo e alle tipologie testuali. Si fa riferimento alle Dieci tesi del GISCEL, del 1975, per una scuola democratica: la centralità del linguaggio verbale, il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale, la pluralità e complessità delle capacità linguistiche, i diritti linguistici della Costituzione, i caratteri della pedagogia linguistica tradizionale, l'inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale, limiti della pedagogia linguistica tradizionale, principi dell'educazione linguistica democratica, per

un nuovo curriculum per gli insegnanti, conclusione. Queste dieci tesi propongono un salto di qualità nei docenti in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull'educazione.

5. Università di Bologna: prima la teoria, poi la pratica didattica

L'Università di Bologna titola il corso "Letteratura e lingua italiana" che viene presentato attraverso conoscenze ed abilità che i futuri maestri sono chiamati a conseguire:

"Al termine del corso lo studente:

- conosce i fondamenti metodologici dello studio applicato alla letteratura;
- possiede l'uso dei principali strumenti tecnici (filologici, linguistici, critici) utili alla valutazione di un testo letterario;
- sa accostarsi al documento letterario, capirne i messaggi, metterli in relazione al contesto storico e linguistico in cui è stato prodotto, in una prospettiva interdisciplinare;
- sa proporre un'ipotesi personale sull'insegnamento del materiale letterario, per comunicarne in modo chiaro informazioni e idee a interlocutori non specialisti, come saranno i destinatari dell'insegnamento, scolari dai 3 ai 10 anni.

Programma/Contenuti

Questo insegnamento si augura di fornire, in ossequio alle direttive ministeriali e allo schema europeo dell'istruzione superiore (i cosiddetti "descrittori di Dublino"), "solide conoscenze disciplinari relative all'ambito linguistico-letterario": nel campo specifico, la conoscenza di testi e problemi della letteratura italiana (ivi compresa, se opportuno, la letteratura per l'infanzia) dalle origini ai nostri giorni, nel quadro della letteratura europea, e intrecciata con gli elementi essenziali della linguistica e grammatica italiana; il tutto con un approccio anche didattico che tenga conto dei due ordini di scuola (infanzia e primaria) cui il corso di laurea abilita. [...]

Anche per questo saranno date **nozioni elementari** di filologia, metrica, stilistica, linguistica storica, particolarmente utili per accostarsi al concetto di lingua e letteratura italiana (in contrapposizione, o in coesistenza, col latino, i volgari, i dialetti). Poi si passerà ad una lettura interpretativa di autori vari, dal Duecento al Novecento, posti in rapporto con la situazione storica, geografica, culturale e linguistica del loro ambiente: questo costituirà la sezione più ampia del corso, si aprirà anche alla prospettiva didattica (cioè: cosa e come insegnare la letteratura nella scuola di base?), e ben volentieri accoglierà contributi dei frequentanti. Ma si tenga presente che questo è l'esame di **Letteratura e lingua italiana**, non di Didattica dell'una o dell'altra: lo scopo primo è quello di conoscere la Letteratura e la lingua con cui nasce, non (almeno in un primo momento) di insegnarla, il che compete a una seconda fase del corso di studio."

Viene consigliato il Manuale di italianistica a cura di V. Roda per l'avviamento metodologico allo studio letterario.

Conoscenze e abilità da conseguire nel corso di Linguistica italiana

Al termine del corso lo studente:

- conosce lo svolgimento storico della lingua italiana e possiede l'uso dei principali strumenti tecnici di base (manuali, dizionari, grammatiche);
- conosce e sa valutare le caratteristiche dei diversi contesti d'uso della lingua italiana;
- sa accostarsi a un testo, orale o scritto, in maniera critica, anche in una prospettiva interdisciplinare;
- è in grado di produrre un'ampia gamma di testi orali e scritti, sapendone valutare l'efficacia e le peculiarità strutturali;
- conosce le modalità di sviluppo delle competenze di base nell'acquisizione e nell'apprendimento linguistico, anche in contesto plurilingue”.

In bibliografia di ritrovano le Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012, per un esame dei Traguardi di competenza e degli obiettivi di apprendimento, i Programmi del 1985, per uno studio analogo. Tra i testi in bibliografia:

C. Lavinio, *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma 2004.

R. Zuccherini, *Manuale del parlare: una retorica per i ragazzi*, La Nuova Italia.

Colombo (a cura di), *Il curricolo e l'educazione linguistica: leggere le nuove indicazioni*, Franco Angeli, Milano 2008: solo i saggi di A. Colombo, A. Chiantera, S. Rossi, T. Marchese, I. Tempesta.

GISCEL, *Le dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (www.giscel.org).

La parte relativa a “I discorsi e le parole” nelle *Indicazioni per il curricolo del 2012* (www.miur.it).

La parte relativa a “Lingua italiana” nei *Programmi* per la Scuola elementare del 1985 e nelle *Indicazioni per il curricolo 2012* (www.miur.it).

Analisi e commento

Dalla presentazione del corso si ricava una distinzione ribadita tra le parte contenutistica disciplinare e la successiva parte didattica, quasi applicazione della prima e ad essa successiva. In questa seconda parte si dichiara che verranno raccolti anche i contributi dei partecipanti, intendendo probabilmente far riferimento ad esperienze effettive di tirocinio o di insegnamento condotte.

Il campo esplorato ricopre l'intero arco della Letteratura dal Duecento al Novecento. Anche in questo corso di studi si fa riferimento in bibliografia ai documenti programmatici del Ministero ed alle dieci tesi del Giscel per l'educazione linguistica democratica.

6. Università di Perugia: un laboratorio di Lettoscrittura

È previsto un laboratorio di Letto/scrittura collegato all'insegnamento di Linguistica e grammatica italiana e viene gestito quale spazio esperienziale per la presentazione di attività di insegnamento/apprendimento da parte di docenti di scuola primaria, attenti ai processi soprattutto in preserza di situazioni di difficoltà o disturbi dell'apprendimento.

7. Università di Padova-Verona: la Didattica della Lettura e della Scrittura

Consultando il Piano di Studi si ritrovano i corsi di Linguistica e letteratura italiana, Pedagogia della letteratura per l'infanzia e della biblioteca scolastica.

Per gli insegnamenti di linguistica e di Didattica della Lettura e della Scrittura sono elencati i seguenti contenuti:

- Alfabetizzazione emergente e alfabetizzazione formalizzata: un curriculum integrato.
- Il potenziamento del lessico nella prima infanzia.
- Metodi per l'insegnamento formale di lettura e scrittura.
- La comprensione del testo narrativo, espositivo, argomentativo.
- I test di comprensione INVALSI: analisi e interpretazione dei risultati.
- Le abilità di studio.
- La produzione del testo scritto. facilitazioni e strategie.
- Le strategie compositive dei bambini stranieri. Il piacere della lettura: uso della voce e processo evocativo.

Per Verona:

“Il corso intende illustrare le dimensioni e i meccanismi principali dei processi di insegnamento e apprendimento della lettura e della scrittura. Saranno quindi presentate le funzioni che stanno alla base dell'acquisizione del linguaggio parlato e scritto e approfonditi i concetti e le conoscenze dei fondamenti teorici che giustificano, nella trasposizione didattica, la scelta di una particolare metodologia.”

La bibliografia prevede una serie di testi, che vengono riportati, in quanto indicativi dell'approccio metodologico scelto.

Lo Duca M. G., *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma 2013. *In particolare capitoli 1, 2, 3, 4.*

Lo Duca M. G., *Esperimenti grammaticali*, Carocci, Roma 2004.

Sabatini F. - Camodeca C. - De Santis C., *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Volumi A e B, Loescher Editore, Torino 2014. *In particolare Vol. A cap 6, da 11 a 31. Vol. B: da 11 a 21*

Ujcich V., *I tempi dei testi. Analisi dei tempi verbali in testi narrativi prodotti a scuola*, Cleup, Padova 2010. *In particolare capitoli 4 e 6*

Cisotto L., *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma 2006. *Capitoli 1, 2, 3, 7*

Cisotto L., Polato E., Farnea B., Vergani V., *Il Portfolio per la prima alfabetizzazione*, Erickson, Trento 2011. Testo valevole anche per il laboratorio

Cisotto L. e Gruppo RDL *Infanzia, Prime competenze di letto-scrittura*, Erickson, Trento 2009. Testo valevole anche per il laboratorio

Cisotto L. e Gruppo RDL, *Scrivere testi in nove mosse*, Erickson, Trento 2015. Testo valevole anche per il laboratorio

Strunk W., *Elementi di stile nella scrittura*, Dino Aduino Editore, Roma 2008

Analisi e commento

Si ritrova un'esplicita attenzione ai processi dell'imparare a leggere e a scrivere, sia nella fase emergente propria dell'infanzia sia in quella immediatamente successiva di alfabetizzazione formalizzata, nelle loro reciproche integrazioni. Le proposte formative per i futuri docenti ricoprono l'intero del curriculum di scuola e lo percorrono in filigrana verticale.

8. Università di Bergamo: la fase istitutiva

La neo-nata Università usa la denominazione "Istituzioni di linguistica" e "Istituzioni di Letteratura I e II" e "Linguistica per l'inclusione con laboratorio". L'impostazione dei laboratori e dei tirocini non è ancora stata resa nota, in quanto in fase di elaborazione.

9. Università di Macerata: la ripresa di attenzione nel Tirocinio indiretto

Si ritrova un esempio esplicito di inserimento del nostro oggetto nell'ambito della progettazione generale del tirocinio indiretto. Da quanto enunciato, si evince che è intenzione dei tutor universitari di tirocinio richiamare all'attenzione alcuni contenuti da scegliere per l'intervento a scuola, tra questi anche il tema del leggere, dello scrivere e la costruzione del testo.

È previsto un corso di Linguistica italiana che si incentra sullo studio della fonologia, morfologia, del lessico, sullo studio del significato, sull'uso della lingua nel mondo attuale, l'italiano parlato e l'italiano scritto, mediante l'impiego di manuali, repertori, dizionari e database.

I testi adottati sono: M. Dardano, *Nuovo manuale di linguistica italiana*, Zanichelli 2005, capp. 1-9; M. Dardano, G. Frenguelli (a cura di). *L'italiano di oggi. Fenomeni, problemi, prospettive*, Aracne 2008.

Consigliato il testo di G. Patota, V. Della Valle, *Il nuovo salva lingua*, Sperling & Kupfer 2007.

10. Libera Università di Bolzano: avviare ai metodi di insegnamento della lettura e della scrittura

Si attiva uno specifico laboratorio di "Avviamento ai metodi di insegnamento della lettura e scrittura" il cui syllabus prevede "la predisposizione di un ambiente di apprendimento, focalizzando l'attenzione sugli spazi e sui materiali; esame della teoria linguistica del bambino, attraverso prove di lettura e scrittura spontanea e loro valutazione secondo i parametri costruttivo ed esecutivo; attuazione di un laboratorio fonologico finalizzato al raggiungimento della consapevolezza fonologica e meta-fonologica; avviamento alla lettoscrittura attraverso un approccio narrativo: ascoltare-comprendere diversi tipi di testo, operando inferenze e anticipazioni, leggere e scrivere per diversi scopi, utilizzando strategie mirate.

Obiettivi: assicurare agli studenti un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali, oltre all'acquisizione di specifiche conoscenze professionali.

Obiettivi disciplinari: acquisizione di strumenti per insegnare la strumentalità del leggere e l'attivazione dei processi complessi cognitivi sottesi al comprendere; acquisizione degli strumenti per insegnare le competenze della scrittura".

Per gli aspetti di linguistica i riferimenti culturali sono a:

Palermo M. (2015), *Linguistica italiana*, Bologna, Il Mulino

Corno D. (2012), *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica. Con un breve dizionario di grammatica, stile e scrittura*. Milano-Torino, Bruno Mondadori.

Analisi e commento

Le lingue e il loro insegnamento occupano un ampio spazio, quale dichiarata scelta caratterizzante la proposta formativa di questa università (tre sono le lingue in cui si propongono i corsi); l'attenzione all'insegnamento-apprendimento dell'italiano si evince dal syllabus e dai richiami che in esso rimandano agli ambienti di apprendimento ed ad un uso situato e comunicativo degli strumenti linguistici.

6. Conclusioni

A conclusione delle presentazioni analitiche delle proposte formative per insegnare a leggere e a scrivere delle università prese in esame, si procede a sintetizzare i risultati nella matrice riportate in tabella 2.

Università	Rilevanza data all'insegnamento del leggere/scrivere	Riferimenti culturali impliciti ed espliciti	Approccio metodologico sotteso	Epistemologia dell'insegnamento stesso
1 Milano Cattolica	LIMITATA	Linguisti e autori di grammatiche	Esercitazioni	Distinzione teoria/pratica
2 Milano Bicocca Didattica della lettura e della scrittura Didattica della letteratura e didattica della lingua italiana come L2 con laboratorio	ALTA	Doise, Vygostkij, Bruner, Gardner, Ferreiro-Teberosky	Partecipazione attiva dello studente e stretta connessione con la pratica e la ricerca in situazione a scuola	La didattica della lingua come ambito autonomo e nascente

Università	Rilevanza data all'insegnamento del leggere/scrivere	Riferimenti culturali impliciti ed espliciti	Approccio metodologico sotteso	Epistemologia dell'insegnamento stesso
3 Palermo	MEDIA	Competenze europee e alfabetizzazione 'emergente' di Ferreiro e Teberosky	Esercitazione in laboratorio	Integrazione tra teorie e esercitazione in laboratorio
4 Torino	LIMITATA	Giscler; riferimenti alle Indicazioni nazionali Miur	Esercitazioni in laboratorio	Applicazione della teoria
5 Bologna	LIMITATA	Giscler; riferimenti alle Indicazioni nazionali Miur	Si distingue una parte contenutistica, da una seconda parte didattica	Solide nozioni di lingua e letteratura italiana. Separazione teoria/pratica
6 Perugia	MEDIA	La lettoscrittura (Teberosky)	Laboratoriale	Integrazione tra teorie ed esercitazione in laboratorio
7. Padova-Verona Linguistica e Didattica della lettura e della scrittura Didattica della lettura e della scrittura e Didattica delle letture e della scrittura dell'italiano L2 (VR)	ALTA	Chevallard; autori del socio-costruttivismo	Laboratoriale	Apprendere gli strumenti metodologici, non solo legati strettamente al leggere ed allo scrivere (contesto, motivazione...)
8 Bergamo	non esprimibile	in fase di avvio	---	---
9 Macerata	MEDIA	Trasposizione didattica (Chevallard)	Pratica nel tirocinio; laboratoriale	Pratica e riflessione sulla pratica
10 Bolzano Avviamento ai metodi di insegnamento della lettura e della scrittura	ALTA	Approccio plurale; non viene operata un'unica scelta connotante, ma si dà spazio alla valenza situata e comunicativa della lingua italiana	Laboratoriale	Apprendere i metodi per insegnare a leggere e a scrivere; approccio comunicativo e situato

Tabella 2. Matrice di analisi dei percorsi formativi proposti dalle Università prese in esame

Tieni l'argomento, il resto viene da sé

Questa carrellata, pur essenziale e circoscritta ai documenti reperiti in rete e al dichiarato, che non può contemplare ovviamente l'agito, ci consente di pervenire ad alcune considerazioni di carattere generale sul ruolo della didattica del leggere e dello scrivere nei corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Si danno per assunte tutte le avvertenze necessarie a non cadere in generalizzazioni indebite. Alcune traiettorie sono tuttavia chiare ed evidenti.

- * L'insegnamento del leggere e dello scrivere ha in genere un ruolo secondario rispetto agli insegnamenti del corso di principale riferimento, Linguistica o Lingua e Grammatica italiana.

- * Un ruolo di maggiore rilievo si ritrova nelle proposte di Milano-Bicocca, Padova-Venezia, Bolzano.

- * Si presenta come proposta laboratoriale esplicita in alcuni contesti (vedi Palermo, Perugia...).

- * È ripreso esplicitamente o in modo implicito nel tirocinio diretto e/o indiretto (in forma dichiarata a Macerata).

- * In alcuni casi non se ne trova menzione evidente (Torino, Cattolica di Milano), a seguito della preferenza data ad altri aspetti e contenuti linguistici, per una diversa prospettiva culturale in riferimento ai saperi linguistici e anche per un diverso approccio all'idea di competenza professionale.

- * Probabilmente non si tratta di omissioni o di dimenticanze volontarie e consapevoli, quanto piuttosto di una scelta di campo a monte: favorire la solida formazione linguistica e culturale del futuro docente, che può spaziare dalla letteratura dagli esordi fino al Novecento, agli usi della lingua, alla grammatica, all'analisi storico-stilistica del testo letterario, agli stili poetici, ecc. Il panorama dei contenuti afferenti è molto ampio. Da un lato è presente in modo ancora evidente la concezione di una didattica intesa come "applicazione" successiva ed operativa di contenuti disciplinari e saperi appresi prima, fatti propri e poi "mediati" o "trasposti" in aula. Ritenendo inoltre che questa seconda fase sia pressoché automatica e derivante dalla prima.

- * In due università si richiamano in modo specifico le tesi del Giscel per un'educazione linguistica democratica.

- * Un'ulteriore considerazione è volta invece a porre in luce la mancata comprensione della portata di questo insegnamento per un maestro o una maestra di scuola primaria, che trova nel saper insegnare a leggere e a scrivere, nella fase iniziale di un processo complesso ed articolato, una sua cifra squisitamente identitaria sul piano professionale: nessun altro insegnante è maestro in questo specifico insegnamento. Dai corsi previsti in campo universitario prevale in molti casi l'attenzione a fornire competenze linguistiche e letterarie allo studente piuttosto che al futuro docente di scuola primaria. Due le possibili motivazioni di queste scelte: carente preparazione di base in ambito linguistico degli

studenti, con lacune pregresse che risalgono al precedente corso di studi, che induce a proporre in prevalenza contenuti linguistici al fine di consentirne la padronanza, con la messa tra parentesi di conseguenze degli aspetti più qualificanti della didattica, oppure adattamento in chiave minore di corsi di linguistica di altre facoltà universitarie, senza definizione di una nuova impostazione specifica per i futuri maestri di scuola primaria e dell'infanzia.

* I maestri sono degli alfabetizzatori di professione, proprio perché si rivolgono ad alunni dai 3-6 ai 10 anni, o ad adulti non scolarizzati o a quanti, minori o di altra età, si trovano a doversi ri-ambientare in una nuova lingua, a cominciare dagli inizi. Ciò dovrebbe accendere una diversa luce prospettica sul ruolo che l'insegnamento del leggere e dello scrivere debba rivestire nella formazione dei maestri di scuola primaria, anche considerando il crescente impiego di media e di social network, che trasformano il rapporto con il testo scritto, con l'oralità e la sua codificazione simbolica, aprendo problematiche di rilievo e interessanti scenari ed ambiti di ricerca su cui promuovere il confronto.

Riferimenti normativi, bibliografici e sitografici

DM 249/2010.

Piani di studio della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria italiane.

Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Ed. Paris.

Cisotto L. e gruppo RDL (2009), *Prime competenze di letto-scrittura*, Erickson, Trento.

Ferreiro E., Teberosky A. (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze.

Perrenoud Ph. (2002), *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma.

Pontecorvo C. (1991), A.M. Aiello, C. Zuccheromaglio, *Discutendo si impara*, NIS.

Teruggi L.A. (a cura di) (2007), *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*, Edizioni Junior, Bergamo.

Siti

www.miur.it

www.giscel.org

siti ufficiali delle dieci università considerate

Sezione 3

**Metodologie di analisi delle
pratiche di insegnamento
della lettoscrittura**

7. Ricognizione delle ricerche sulle pratiche di insegnamento di lettura e scrittura

Franca Rossi¹

Affinchè insegnare a scrivere non impedisca ai bambini di pensare sul codice alfabetico e sui testi. (Pascucci, 2005)

Lettura e scrittura non hanno avuto nel passato la stessa attenzione da parte degli studiosi, infatti l'interesse verso l'apprendimento della lettura è stato precedente e prevalente rispetto all'interesse rivolto ai processi di apprendimento della scrittura. Imparare a leggere ha sempre rappresentato uno snodo cruciale dell'alfabetizzazione (Pontecorvo, Orsolini 1991) ed ha spesso messo in secondo piano l'acquisizione della capacità di scrivere. Oggi la scrittura è un oggetto di ricerca che si avvale di contributi di discipline diverse. Anche lo studio delle pratiche di insegnamento della lettura e della scrittura, nell'esplorare la coerenza tra l'insegnamento e l'apprendimento, ha una forte connotazione multidisciplinare. La pedagogia ha da sempre focalizzato gli aspetti più propriamente legati alla didattica, ai metodi, la linguistica si è interessata soprattutto allo studio del testo scritto, mentre la psicologia ha focalizzato l'attenzione sui processi linguistici e cognitivi implicati nei processi di scrittura e lettura. Si tratta di processi complessi che non possono non tener conto del *soggetto* che *apprende* (le sue aspettative, le sue conoscenze pregresse, le sue interazioni sociali con la scrittura), dei *soggetti che insegnano*, vale a dire gli insegnanti (le loro idee di bambino, di apprendimento, di insegnamento ecc.), ma anche dei *genitori* (le loro aspettative, la loro familiarità con la scrittura e la lettura), dell'*oggetto* di insegnamento (caratteristiche del codice e della lingua scritta da apprendere).

Quando la lettura e la scrittura diventano oggetto di insegnamento formale, può accadere che l'apprendimento del codice assuma le caratteristiche di un esercizio che impedisce ai bambini di pensare e di ragionare sul codice alfabetico e sui testi. Un rischio che la ricerca sulle pratiche di insegnamento e apprendimento può contribuire a contenere, nella misura in cui gli esiti degli studi riescono a orientare l'azione progettuale degli insegnanti.

L'osservazione delle pratiche di insegnamento (Ferreiro 2003, Pontecorvo 1989, Terruggi 2003, 2007, Formisano 1989) della scrittura, così come esse vengono realizzate quotidianamente, ha messo in evidenza come sia l'apprendimento del codice alfabetico ad occupare buona parte del tempo e delle energie nelle prime classi di scuola primaria a discapito del lavoro sul testo scritto. Lo sbilanciamento deriva dall'idea che sia neces-

¹ Francesca Rossi è docente di Psicologia dello sviluppo e Psicologia dell'educazione presso l'Università "Sapienza" di Roma

sario padroneggiare il codice alfabetico per scrivere testi, escludendo, almeno nella fase iniziale dell'insegnamento, le potenzialità della dettatura da parte dei bambini. Stesso sbilanciamento si ritrova nella lettura. Fino a quando i bambini non sono in grado di leggere autonomamente gli insegnanti, ma anche gli adulti in famiglia, leggono loro molto. Questa attitudine trova riscontro in molte ricerche che hanno appunto evidenziato il fatto che l'ascolto e la narrazione di storie, l'esplorazione di albi illustrati permette ai bambini di costruire conoscenze sui testi scritti e influenza positivamente il processo di alfabetizzazione (Ferreiro, 2003, Nemirosky, 1999; Sulzby, 1983). Tuttavia, quando i bambini sono in grado di leggere da soli, la lettura a voce alta dell'insegnante scompare dalle pratiche didattiche (Morani, Pontecorvo, Rossi, 2009) e la lettura, in generale, diventa attività funzionale a fare altro (disegnare, riassumere...).

Questi sono solo due esempi delle numerose contraddizioni che caratterizzano l'insegnamento della lettura e della scrittura su cui la ricerca può offrire ancora molti contributi.

Ciò che accade in aula nei primi mesi di frequenza della primaria, ma anche nell'ultimo anno della scuola dell'Infanzia, permette di capire se l'insegnante pensa all'apprendimento della scrittura come all'acquisizione di un codice grafico di trascrizione di unità sonore, oppure come a un sistema di rappresentazione del linguaggio (Ferreiro, 2003, 2013). Queste due diverse rappresentazioni dell'apprendimento della scrittura orientano le pratiche didattiche in direzioni differenti. Nel primo caso – scrittura intesa come acquisizione di un codice grafico – poiché gli elementi (grafemi) e le relazioni del sistema (fonema-grafema) sono già dati, il bambino non può ricreare il sistema o modificarlo. Viene richiesta un'attitudine di rispetto verso la riproduzione grafica delle lettere e la consapevolezza fonologica è un prerequisito per l'apprendimento del codice. Il codice viene trasmesso come se fosse perfetto, in realtà è una tecnica imperfetta di trascrizione di suoni in marche grafiche. In questa prospettiva non c'è molto spazio per *“scrivere come si sa fare”* e nessuno chiede ai bambini *“secondo te come si può scrivere...?”*. L'oggetto d'apprendimento, almeno nelle fasi iniziali, non è la lingua scritta, ma la trascrizione di fonemi e sillabe. Tutto bene, se non fosse per quei bambini che restano intrappolati nella trascrizione meccanica e non arrivano a cogliere che tutto questo ha a che vedere con la lingua che già parlano.

Nel secondo caso – scrittura intesa come rappresentazione di un linguaggio – in primis ci si aspetta che il bambino debba ricostruire il sistema di scrittura, scoprire quali aspetti dell'oralità vengono rappresentati nella scrittura, scoprire a cosa serve scrivere, rendersi conto di quali sono le funzioni sociali degli atti di scrittura. Pertanto, fin dalle prime fasi, l'apprendimento della scrittura si caratterizza come appropriazione di un oggetto costruito socialmente, si tratta di un apprendimento di natura concettuale e di conseguenza le pratiche di insegnamento metteranno sullo sfondo la trascrizione del codice e metteranno in primo piano l'elaborazione di ipotesi su come parole e testi possano essere scritti.

Il riconoscimento del percorso concettuale del bambino, necessario all'elaborazione della conoscenza sulla scrittura, permette agli insegnanti di vedere negli alunni progressi dove prima vedevano errori e la consapevolezza fonologica diventa esito dell'apprendimento della scrittura.

La scritta di Manuel (es. 1 e 2) ci mostra come sia importante orientare lo sguardo

professionale oltre il prodotto grafico. Le due scritte prodotte da Manuel appaiono non convenzionali, utilizzano infatti sia lettere (O,F) che pseudolettere, anche la numerosità dei caratteri risulta inadeguata per la scrittura di “Farfalla” e “Farfallina”. Se si considera la lettura che il bambino effettua sulle sue scritte (es. 2) allora la concettualizzazione che Manuel ha elaborato sul sistema di scrittura appare in tutta la sua complessità. Manuel concettualizza la sillaba come unità di trascrizione dell’oralità, la sillaba viene utilizzata come schema di anticipazione e permette al bambino di controllare la numerosità di grafemi necessari per la scrittura di un nome quadrisillabo (farfallina) e di un nome trisillabo (farfalla).



Esempio 1. Scritte spontanee prodotte da Manuel senza la documentazione della modalità di lettura



Esempio 2. Scritte spontanee prodotte da Manuel con la documentazione della modalità di lettura adottata dal bambino

Il modello della comunità di apprendisti (Brown, Campione, 1990) può essere un riferimento interessante per studiare le pratiche di insegnamento della scrittura e della lettura perché assume come punto di partenza una visione sociocostruttivista della conoscenza con enfasi sulla realizzazione di prodotti significativi che, come direbbe Bruner (1997), esternalizzano la cultura della classe. Inoltre è un modello:

- a) che combina gli aspetti cognitivi dell’apprendere con le dimensioni sociali, relazionali e culturali occupandosi contemporaneamente dell’individuo, del gruppo e del contesto;
- b) che combina diverse tecniche (dall’insegnamento reciproco al Jigsaw);
- c) che aspira a produrre un impatto non solo sul clima della classe ma anche sul contesto socioculturale inteso in senso ampio e generale.

Sono numerose le sperimentazioni di pratiche didattiche innovative che hanno mostrato effetti positivi sull’alfabetizzazione.

Nel contesto italiano una prima ricerca-sperimentazione sulle pratiche di lettura e scrittura, dagli esiti ancora interessanti per il tema della ricerca IPRASE, è stata realizzata negli anni Ottanta da Pontecorvo (1989). Si tratta di una ricerca longitudinale che ha sperimentato l’efficacia di una proposta curricolare innovativa (Pontecorvo, Tassinari, Camarioni, 1990) per l’apprendimento/insegnamento della scrittura e della lettura in un’ottica

di continuità educativa tra i quattro e gli otto anni, nel segmento scolare compreso tra gli ultimi due anni di scuola dell'infanzia e i primi due anni di scuola primaria. Il curriculum dell'area linguistica, dal punto di vista dei processi di insegnamento si caratterizzava per un forte investimento su due linee metodologiche che sono risultate significative nelle differenze tra esiti del gruppo sperimentale e gruppo di controllo:

a) La prima linea metodologica riguardava la costruzione di un contesto fisico e sociale sollecitante, non solo per le cose che c'erano (materiale scritto autentico, generi testuali diversi) ma anche per le cose che succedevano, per esempio attività di confronto di scritture spontanee, anticipazione del significato, produzione dei testi con particolare attenzione al processo pianificazione, redazione e revisione dello stesso.

b) La seconda linea metodologica riguardava il ricorso all'interazione tra pari come modalità di apprendimento privilegiata per la costruzione della conoscenza. La scelta di far lavorare i bambini prevalentemente in piccolo gruppo richiese agli insegnanti un cambiamento radicale confermando che *"l'interdipendenza tra cosa pensano e cosa fanno gli insegnanti si rivela così determinante da consentire o vanificare l'efficacia immediata o a lungo termine di qualsiasi intervento"* (Zucchermaglio, Formisano, 1989).

Altro punto di forza della sperimentazione risiedeva nel fatto che sia in aula con i bambini sia nelle riunioni di progettazione/riflessione si lavorava sempre con gruppi misti di insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria. In questo modo gli insegnanti di entrambi gli ordini di scuola, hanno potuto realmente costruire un'idea di bambino competente e di insegnamento/apprendimento continuo nel passaggio tra scuola dell'infanzia e scuola primaria.

Quando si passa dalla sperimentazione di esperienze didattiche controllate all'osservazione delle pratiche quotidiane in classe, il focus della ricerca si indirizza verso la comprensione di ciò che accade in classe, verso la comprensione di come le pratiche si articolano nella loro realizzazione. Si tratta di una interpretazione che parte dal basso e che tiene conto anche del punto di vista di chi viene osservato.

Nel 1991 uno studio di Formisano ha osservato le attività che si propongono ai bambini per apprendere a leggere e scrivere nel primo anno della scuola primaria in dieci scuole dell'Italia centrale e meridionale. Le osservazioni d'aula, realizzate in tre diversi periodi dell'anno, sono state integrate da:

- a) interviste a dieci insegnanti all'inizio dell'anno scolastico. L'intervista verteva sul metodo, sui sussidi che si intendevano utilizzare, sul raggruppamento dei bambini durante le attività e sulle richieste che avrebbero posto ai bambini.
- b) Tre rilevazioni – effettuate a inizio anno, a dicembre e a maggio – dei livelli di concettualizzazione dei bambini.

Le osservazioni sistematiche – distribuite durante tutto l'anno – hanno permesso di ricostruire il repertorio di attività utilizzate nei diversi periodi dell'anno scolastico, ma anche il repertorio di pratiche assenti. Per quanto riguarda il repertorio utilizzato, emergono

alcune tendenze comuni a tutte le classi osservate, in particolare:

- l'insegnamento inizia dal codice alfabetico senza nessuna precedente attività di simbolizzazione e di anticipazione del significato.
- Nelle prime due settimane di settembre sono utilizzate di frequente schede di pregrafismo allegate ai testi.
- L'aula non ospita alcun materiale scritto, fatta eccezione per l'alfabetiere esposto alle pareti.

Il repertorio di attività osservate (cfr. tabella 1) nei primi cinque mesi di scuola è fortemente focalizzato sull'apprendimento del codice.

Attività osservate	Frequenza Settembre-Dicembre
Presentazione di parole isolate per analisi di singole lettere	quotidiana
Ricerca di parole che iniziano con la stessa lettera	frequente
Giustapposizione di sillabe	frequente
Associazione fonema-grafema	quotidiana
Copiatura di scritte dalla lavagna e successiva lettura	quotidiana
Dettatura collettiva di parole isolate e di sillabe	Poco frequente
Analisi e ricostruzione di frasi	Poco frequente

Tabella 1. *Repertorio di attività di scrittura osservate da settembre a febbraio*

Nei primi cinque mesi di scuola prevale il tempo dedicato alla scrittura rispetto ad altri apprendimenti, ma le attività svolte sono sempre finalizzate all'acquisizione del codice. In quasi tutte le classi l'unico esempio di lingua scritta in classe è l'alfabetiere.

Particolarità ortografiche e punteggiatura diventano oggetto di lavoro a partire dal mese di novembre, mentre dal mese di gennaio inizia ad essere proposto il dettato di pensierini.

Una riflessione a parte meritano le pratiche assenti. Che cosa manca nel repertorio osservato? Sono assenti le attività di scrittura spontanea, le attività di discussione in piccolo gruppo sulle scritte realizzate dai bambini, le attività di simbolizzazione e di anticipazione del significato, le attività di esplorazione di testi scritti (libri, quotidiani, altro materiale scritto autentico), sono assenti le attività di lettura, il racconto di storie e la lettura di testi semplici e complessi da parte dell'insegnante.

Il repertorio di pratiche restituisce una visione di bambino passivo, cui non viene concesso di fare nulla da solo, né elaborare pensieri in forma verbale né scrivere testi che abbiano uno scopo comunicativo reale.

Sulla base di un confronto quantitativo e qualitativo con l'esperienza innovativa di continuità educativa realizzata da Pontecorvo (1989), emergono grandi differenze negli atteggiamenti e nelle competenze linguistiche dei bambini come effetto delle differenti pratiche di alfabetizzazione.

In uno studio più recente (Rossi, Zazzera 2012, Zazzera 2014) sono state messe in relazione le pratiche osservate nel corso del primo anno di scuola primaria con i livelli di concettualizzazione elaborati dai bambini nello stesso periodo. La ricerca ha coinvolto tre classi prime di due scuole primarie, per un totale di 65 bambini. Il corpus di dati era costituito:

1. dalle scritture spontanee dei bambini raccolte - attraverso un'intervista individuale (cfr. box 1) - in tre diversi momenti dell'anno, nella prima settimana di scuola (metà settembre) e, a seguire, nei mesi di ottobre, novembre, dicembre e gennaio.
L'analisi delle scritture spontanee ha permesso di rilevare l'andamento del cambiamento concettuale sul sistema di scrittura in ogni bambino e il ritmo del cambiamento. Il passaggio da una concettualizzazione presillabica a una concettualizzazione sillabica è il cambiamento che necessita di maggiore tempo;
2. dal diario osservativo delle attività di scrittura (cfr. box 2) proposte dagli insegnanti delle tre classi. L'osservazione delle pratiche realizzata attraverso il diario è stata guidata dai seguenti focus di attenzione (Zazzera, Rossi 2015):
 - formulazione delle consegne;
 - attività: pregrafismo, variazione formato grafico delle scritte, copiatura, riconoscimento, completamento, dettatura, scrittura autonoma, lettura ad alta voce, lettura silenziosa, ascolto della lettura dell'insegnante, correzione;
 - unità linguistica oggetto dell'attività: grafema, sillaba (CV,CCV,) parola, frase, testo;
 - raggruppamento dei bambini: attività individuale, di coppia, piccolo gruppo (max 5 bambini) grande gruppo;
 - materiale utilizzato: scheda, quaderno, libro, LIM, lavagna, riviste...;
 - forme di aiuto dell'insegnante, e forme di aiuto tra pari (richieste e offerte di aiuto, domande di chiarimento, suggerimenti, richiami di regole).

Attraverso le descrizioni contenute nei diari è stato possibile ricostruire:

- a) il repertorio di attività proposte dalle diverse insegnanti;
- b) la frequenza e il tempo dedicato a ciascuna tipologia di attività;
- c) le variazioni rispetto alla formulazione delle consegne iniziali, alle attività, ai destinatari, ai diversi raggruppamenti e alle forme di collaborazione che prendono forma durante le attività.

Per quanto riguarda l'analisi delle pratiche di insegnamento utilizzate dalle tre insegnanti, si evidenzia una prevalenza di attività individuali focalizzate soprattutto su unità minime della scrittura (fonemi, sillabe e parole), che consentono una partecipazione competente solo per i bambini che hanno un livello di concettualizzazione sillabico e che risultano, invece, ancora troppo complesse per i bambini con un livello di concettualizzazione presillabico.

Nonostante la grande eterogeneità delle conoscenze dei bambini all'inizio dell'anno scolastico, emerse dalle interviste individuali, le insegnanti propongono stesse attività per tutta la classe ed utilizzano la copiatura come attività utile per familiarizzare i bambini con la scrittura, già partire dal primo giorno di scuola. L'attività di copiatura diminuisce dopo i primi mesi, mentre nel corso dell'anno rimane molto frequente il ricorso alle schede.

Emerge quindi una pratica di insegnamento della scrittura poco rispondente alla eterogeneità delle conoscenze dei bambini. Per partecipare in modi competenti alle attività

viene richiesta ai bambini una consapevolezza fonologica consolidata, caratteristica del livello alfabetico, che non tutti i bambini hanno ancora costruito. Infine anche in questo studio, come in quello di Formisano realizzato venti anni prima, risultano assenti pratiche nelle quali i bambini possono realizzare scritte in modo autonomo, senza fornire loro modelli da copiare.

Infine prevalgono attività di scrittura individuale e risulta pressoché assente la dimensione dell'interazione tra pari come contesto di apprendimento della scrittura.

Materiali: penne (almeno tre o quattro in modo che il bambino scelga quella che gli piace di più) e fogli bianchi (formato A4) per far scrivere i bambini. Si propone ai bambini di scrivere una lista di sostantivi concreti di lunghezza diversa dal monosillabo al pentasillabo.

Come spiegare la richiesta al bambino all'inizio dell'intervista: ***“Voglio capire come fanno i bambini a imparare a scrivere. Mi vuoi aiutare? Lo so che non sai scrivere come i grandi e nemmeno come i bambini delle elementari, ma mi interessa capire proprio come sai fare tu. Scrivi come sai fare tu.”***

Viene detta al bambino la prima parola da scrivere.

Se il bambino ci chiede dove deve scrivere, rispondere: “Scrivi dove vuoi tu.”

Se il bambino chiede in che modo deve scrivere (p.e. con quale carattere), rispondere: “Fallo come vuoi tu”.

Quando termina di scrivere si chiede: “Adesso leggi quello che hai scritto. Fammi vedere bene con il dito dove è scritto”

Nel caso in cui il bambino non rilegga la scritta gli si chiede: “Mi fai vedere con il dito dove rileggi quello che hai scritto?”. Se il bambino dice che non sa scrivere o leggere possiamo rassicurarlo, dicendogli: “Sì, lo so che non sai scrivere e leggere come i grandi, ma fallo come sai fare tu, dai, prova!”

Il momento della rilettura è importante perché ci fornisce molte informazioni. Se non è chiara la strategia che il bambino utilizza per leggere o se il ricercatore non è sicuro di aver capito la “logica” che regola la lettura, lo si invita a rileggere aggiungendo “Scusa non ho visto bene”.

Annotare sotto le scritte la modalità di lettura adottata dal bambino, spiegandogli ***“Vedi, mi scrivo bene come hai letto così non me lo dimentico”***.

Dopo ogni rilettura chiedere sempre:

“Vuoi cambiare qualcosa nella scritta? Puoi farlo se vuoi. Puoi riscrivere o cambiare qualcosa.”

PAROLE CHE CHIEDIAMO DI SCRIVERE: TELEFONO, BANANA, PIZZA, MELA, TOPO, TOPOLINO, GATTO, GATTI, REGINA, RE.

Che cosa fa il ricercatore mentre il bambino scrive: osserva e prende nota di cosa fa e cosa dice il bambino mentre produce le scritte e mentre rilegge la scritta prodotta, in particolare:

- I commenti del bambino
- L'espressione dei suoi dubbi
- Le incertezze
- Le richieste del bambino
- Le scansioni orali che compie mentre scrive
- Cosa dice e cosa indica mentre rilegge
- Eventuali revisioni che il bambino decide di apportare (p.e. aggiunte, eliminazioni o sostituzioni di lettere, sillabe).

Box 1. *Protocollo utilizzato per intervistare i bambini e raccogliere le scritte spontanee dei bambini*

Martedì 29 settembre 2012 (1° giorno di osservazione)

h.11.10

L'insegnante dà inizio alla sua lezione sollecitando i bambini a stare seduti e in silenzio, così tutti quanti possono ascoltare e capire le istruzioni per il lavoro da eseguire nelle prossime ore.

La maestra chiede agli alunni di prendere dallo zaino i quaderni di lavoro e il materiale per scrivere, e mettere tutto sul banco; nel frattempo allinea i banchi, perché i bambini alzandosi continuamente li hanno spostati. Tutti prendono dallo zaino il materiale per lavorare, il quaderno a quadretti grandi e l'astuccio dei colori.

I bambini del gruppo presillabico composto da Aurora, Giulia, Riccardo, Gaia, Francesco, Leonardo e Ylenia, sono disposti quasi tutti vicino, mentre Giorgio è sul lato opposto.

h.11.15

L'insegnante, in piedi accanto alla cattedra, inizia a spiegare il compito che i bambini devono eseguire. Prende due schede, le mostra entrambe alla classe, e inizia a dare istruzioni.

La prima scheda (scheda 1) è composta da una serie di tessere che rappresentano figure come oggetti e animali (un albero, un imbuto, un anello, un cane, un'auto, un aereo), sotto alle quali bisogna con una crocetta segnare le immagini che iniziano con la vocale "A". Mentre cammina, l'insegnante si ferma accanto al banco di Riccardo, e gli mostra la scheda, gli chiede se c'è qualche oggetto che inizi con la lettera "A", ma lui non risponde, allora è lei stessa a dire la parola "Auto".



Scheda 1

Ribadisce che, sotto ad ogni oggetto devono ricordarsi di mettere una crocetta nel quadratino per indicare la figura il cui nome inizia con la vocale "A".

Dopo la spiegazione l'insegnante si avvicina alla lavagna e comincia a scrivere la data (Roma 29 settembre), e invita i bambini a fare la stessa cosa sul loro quaderno. La data viene copiata da tutti i bambini.

Mentre tutti scrivono, la maestra taglia le schede, così che i bambini possano incollarle sulla pagina del quaderno. I bambini sono impegnati a lavorare, e l'insegnante coglie l'occasione per ricordare che le regole sono importanti e che devono essere applicate in classe. Invita tutti a stare in silenzio nel rispetto dei propri compagni che lavorano.

L'adulto fa riferimento a tutti coloro che si alzano continuamente per andare verso la porta a temperare le matite e svuotare il temperino.

Le schede vengono consegnate ai bambini, che le attaccheranno con la colla sulla pagina nuova, lasciando un quadretto sotto la data come è stato chiesto dall'insegnante.

Ognuno è concentrato a lavorare Giulia si alza e va dalla maestra chiedendo se si può iniziare: lei le risponde che può incominciare, mentre l'adulto cammina tra i banchi e aiuta i bambini ad incollare la scheda.



Box 2. Esempio di diario con note di campo e documentazione degli artefatti utilizzati

Le pratiche di insegnamento possono essere studiate anche attraverso l'analisi dei quaderni dei bambini; è una prospettiva interessante per ricostruire le esperienze di apprendimento che hanno luogo a scuola. In uno studio di Natale (2017 in preparazione) sono stati analizzati in profondità tutti i quaderni scritti da un bambino durante un intero anno scolastico. Questo tipo di dati comporta una complessità nell'analisi. Non è sempre facile comprendere come sia stato effettivamente realizzato ciascun lavoro presente nel quaderno. Non è sempre autoevidente se le scritture presenti sono state copiate dalla lavagna o da altro supporto, oppure se si tratta di scritture che il bambino ha eseguito in autonomia o ancora in collaborazione con altri bambini.

In molti casi, nel corpus considerato, erano presenti le consegne, per esempio "*Scrivi 5 parole che iniziano con la lettera N*" oppure "*Dettato*". In qualche caso la maestra stessa ha scritto le indicazioni necessarie per eseguire il lavoro. Per questa ragione ogni sabato è stato rivisto, insieme al bambino, tutto ciò che era stato realizzato sul quaderno nel corso della settimana precedente, chiedendogli di spiegare come era stato svolto ciascun lavoro. Questa rilevazione settimanale è risultata essenziale per evitare interpretazioni errate. Parallelamente alla raccolta e all'analisi dei quaderni, grazie alla collaborazione dei genitori, sono state raccolte le scritture che il bambino produceva a casa, durante il tempo libero.

Non ci si sofferma, in questa sede, sugli esiti delle analisi delle pratiche in aula che, in estrema sintesi, hanno un andamento molto simile a quello presentato negli studi precedenti con prevalenza del lavoro sul codice, molta attività di copiatura, di riconoscimento di fonemi e grafemi, totale assenza di lavoro in piccolo gruppo, di scrittura autonoma.

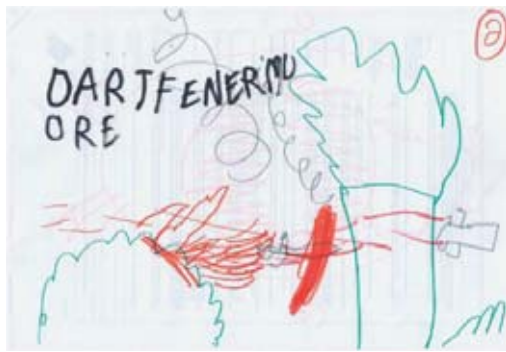
In generale il dato più interessante è proprio il confronto tra le scritte prodotte a scuola e quelle prodotte a casa. Emerge una maggiore complessità delle produzioni scritte realizzate spontaneamente a casa rispetto alle produzioni scritte che vengono richieste, nello stesso periodo, a scuola e documentate nei quaderni.

In particolare, quando a scuola, nel periodo dicembre-febbraio, si propone il dettato di parole o si chiede al bambino di scrivere in autonomia parole, il bambino, a casa, già scrive spontaneamente frasi.

Nel mese di marzo, quando a scuola si richiede la scrittura autonoma di frasi, il bambino, a casa, scrive testi narrativi. Particolarmente interessante tra tutte le scritture prodotte a casa risulta il testo narrativo relativo alla saga di Guerre Stellari (crf. figura 1). Il testo prodotto si compone di sette episodi. Per ogni episodio il bambino ha scelto di illustrare un evento, per lui significativo. La storia è stata illustrata e raccontata su fogli separati. Il bambino ha numerato i disegni e ha chiesto che i fogli fossero spillati nell'ordine indicato per permettere al potenziale lettore di fruire la storia nell'ordine corretto.

Il bambino è consapevole che il registro scritto è diverso da quello orale e che è necessario vestire contemporaneamente il ruolo di scrittore e di lettore per produrre un testo comprensibile per il lettore.

Questi dati, nel loro insieme, suggeriscono alle pratiche di insegnamento di esplorare con attenzione le capacità dei bambini e i contesti di produzione che facilitano l'espressione delle loro competenze, proprio per evitare che le proposte a scuola risultino depotenziate rispetto a ciò che il bambino è già in gra-



1. I buoni volevano vincere però perdono lo scudo e vincono i Bungam che sarebbero i buoni
2. Alla fine 4 contro 4 spade finche sta battaglia finiva che Grigus vince la battaglia. La battaglia di Geonosis.
3. Anakin combatte con Obi-Wan e finisce nel fiume di lava
4. Il combattimento tra Fener e ci riesce a ucciderlo. Sono Luke e Obi-Wan morto
5. Il risveglio di Grondal
6. Darth Fener muore
7. Il risveglio della forza

Figura 1. Esempio di testo narrativo prodotto a casa

do di fare con la scrittura, con effetti negativi anche sulla motivazione a scrivere.

Si è visto che a scuola il dettato è una presenza costante nel repertorio di pratiche. Il dettato è stato oggetto di studi recenti. Farina (2014), attraverso interviste semistrutturate, colloqui con le insegnanti, osservazioni sul campo durante la dettatura e raccolta sia di dettati, sia di scritture spontanee, ha cercato di descrivere e comprendere che cosa avviene in classe nel momento in cui un insegnante decide di dettare. Tutti gli insegnanti osservati – anche se con frequenze diverse – propongono il dettato a partire da dicembre del primo anno di primaria e per alcuni insegnanti si converte in un’attività settimanale.

Sono molte le ragioni per cui gli insegnanti propongono il dettato: per far acquisire ai bambini il rapporto fonema-grafema, per aiutare gli alunni a concentrarsi maggiormente sui suoni, per consolidare il meccanismo della scrittura e portarli all’auto-dettato; ma, soprattutto, si detta per verificare se i bambini hanno appreso a scrivere le sillabe o, più in generale, per sondare se hanno compreso il rapporto tra i suoni del parlato e i grafemi. Inoltre attraverso il dettato, gli alunni imparerebbero ad ascoltare, a stare attenti, a concentrarsi meglio e a diventare più autonomi nella scrittura. *“Se veramente la pratica della dettatura consentisse il raggiungimento di tutti questi obiettivi, sarebbe lecito e doveroso dettare tutti i giorni dell’anno”* (Farina, 2014, p.75).

Ma non è così. Inoltre, alla pluralità di obiettivi e di scopi della dettatura, richiamati dagli insegnanti, non corrisponde un’altrettanta varietà di modalità di dettatura. Le osservazioni d’aula indicano come, di fatto, la modalità di dettatura dell’insegnante sia indipendente dall’obiettivo specifico che si intende raggiungere con il dettato.

Anche nello studio di Ferreiro (2003) realizzato in Messico risultava che la pratica del dettato non veniva utilizzata come prova di verifica, infatti gli insegnanti dettavano parole introducendo ripetizioni, informazioni e istruzioni su come scrivere. Inoltre a fronte di tanti suggerimenti le produzioni dei bambini contenevano ugualmente molti errori evidenziando l’inefficacia degli aiuti forniti ai bambini.

La mancanza di coerenza tra lo scopo per cui si è deciso di dettare e la modalità di dettatura effettivamente adottata rappresenta il punto di maggiore debolezza della pratica di dettatura osservata in questi studi.

Un ulteriore filone di ricerche ha focalizzato l’attenzione sulla relazione tra credenze degli insegnanti e pratiche di alfabetizzazione. Le credenze sono direttamente connesse con le pratiche e impattano sulle esperienze di apprendimento degli allievi e sui loro apprendimenti. Diversi gli strumenti di indagine utilizzati. Boscolo e Cisotto (1999) hanno affiancato alle osservazioni d’aula il Q-sort con *items* che esploravano due dimensioni: la prima riguardava i metodi e la loro attuazione, la seconda dimensione riguardava le conoscenze, le pratiche, il ruolo di guida dell’insegnante e infine la pratica della correzione. L’analisi delle risposte rimanda effettivamente a due strategie di insegnamento. Il metodo fono-sillabico risulta caratterizzato dal fornire regole, dal focus sulla parola e sulle sue componenti, lettere e sillabe, mentre il metodo globale rimanda a strategie maggiormente focalizzate sul significato.

Il lavoro di Tolchinsky (2012) ha identificato, tramite intervista agli insegnanti, i metodi e le pratiche utilizzate in classe per l’insegnamento della lettoscrittura. Sono stati indivi-

duati tre profili di pratiche:

- pratiche basate sulle **istruzioni**. Privilegiano la conoscenza delle lettere e la corrispondenza fonema-grafema;
- pratiche basate sul **contesto**. Organizzano attività di letto scrittura in piccoli gruppi, prendono spunto da eventi/sollecitazioni che emergono in classe, si decidono quali vocaboli insegnare inserendoli in esperienze condivise con i bambini. Si valutano i progressi osservando la scrittura autonoma di piccoli testi, si usa un ampio repertorio di materiale scritto in classe, si incoraggiano i bambini a scrivere le parole di cui hanno bisogno anche se non sanno ancora le lettere che le compongono;
- pratiche **multidimensionali**. Utilizzano elementi degli altri due profili, si presta attenzione alla scrittura autonoma di piccoli testi per valutare i progressi dei bambini, si propongono speciali attività per incoraggiare la lettura ad alta voce e si lavora sulla lettoscrittura usando situazioni e contenuti emersi in classe, si privilegiano attività in piccolo gruppo.

L'utilizzo di pratiche multidimensionali è risultato più frequente tra gli insegnanti con maggiore anzianità, ad indicare che l'esperienza porta a valorizzare pratiche afferenti ad approcci diversi.

Lo studio di Gaitas e Martins (2015), realizzato in Portogallo e che ha visto la partecipazione di 250 insegnanti, ha avuto lo scopo di indagare il rapporto tra le credenze e le pratiche legate all'insegnamento della scrittura nei primi quattro anni di scuola primaria. In particolare sono state affrontate due questioni:

- a) come le credenze sono legate a diverse attività di scrittura;
- b) come le credenze sono correlate con diverse procedure organizzative della classe.

Per valutare le credenze è stato utilizzato un questionario con 52 item sulle attività preferite e sull'organizzazione della classe in relazione alle attività di scrittura.

L'analisi delle risposte ha evidenziato due diversi fattori:

- (1) credenze basate sul codice che ritengono prioritaria la conoscenza delle lettere e della corrispondenza grafema-fonema. Sottolineano l'importanza della scrittura individuale, di un esplicito insegnamento della grammatica e dell'ortografia e il ricorso all'attività di copiatura da modelli.
- (2) Credenze basate sul significato, che considerano importante la presenza di una grande varietà di materiale scritto in classe, sollecitare gli allievi a scrivere, anche se non sanno farlo correttamente, permettere agli allievi di scegliere il contenuto delle loro produzioni scritte, e che fanno ricorso prevalentemente a situazioni di scrittura in coppia o in piccoli gruppi.

L'analisi dell'organizzazione della classe ha rivelato tre diversi fattori: a) lavoro in copie o piccoli gruppi, b) lavoro individuale e c) lavoro con la classe intera.

I risultati confermano una relazione significativa tra credenze e pratiche di alfabetizzazione e tra credenze e organizzazione della classe. In particolare le credenze basate sul significato della scrittura e sul metodo globale correlano in modo significativo con un'organizzazione del lavoro della classe basata sul lavoro in coppia o in piccolo gruppo, mentre le credenze basate sul codice correlano in modo significativo con il lavoro individuale.

L'insieme degli studi citati ci rimanda un repertorio di pratiche che necessitano di

essere rivisitate per rispondere maggiormente a quelle che sono le conoscenze e le motivazioni di chi impara. È necessario cambiare prospettiva e assumere che nelle classi, invece di avere una sola persona che sa leggere e scrivere – l'insegnante – ci sono bambini che possiedono già molte conoscenze sulla scrittura. Per l'insegnante si tratta quindi di avere strumenti che rendano visibile la competenza sommersa che la classe ha, di valorizzarla e sostenerla nella successiva rielaborazione, allestendo percorsi di ricerca di informazioni sull'oggetto dentro e fuori la scuola, sfruttando, più di quanto si faccia attualmente, le potenzialità dell'interazione tra pari.

Vorrei chiudere questo contributo con una sequenza (cfr. box 3) tratta da una discussione di un piccolo gruppo di bambini che si sta confrontando a partire dalle scritte che ciascuno di loro ha prodotto della parola FOLLETO (cfr. figura 2). Si tratta di quattro bambini alla fine della scuola dell'Infanzia; dopo pochi mesi avrebbero iniziato la scuola primaria. Nessuno di loro sa scrivere in maniera convenzionale, tuttavia la trascrizione dello scambio verbale rende visibili la coerenza delle loro argomentazioni con le loro teorie e la profondità del loro ragionamento.



Figura 2. Le scritte prodotte da ciascun bambino e la documentazione della lettura di ciascuno

(...)

16. *Ins: Va bene adesso che abbiamo capito questa regola che le lettere (nella lettura) non vanno sorpassate proviamo a scrivere la parola "folletto".*
17. *Filippo: io ho scritto.*
18. *Ins: aspettiamo che tutti gli altri finiscono.*
19. *Federica: Ho fatto.*
20. *Sara: Ma hai scritto lungo (si riferisce alla lunghezza della scritta di Federica).*
21. *Federica: Non importa, guarda che ognuno scrive come vuole scrivere.*
22. *Filippo: si va bene ma è lungo guarda ti avanzano le lettere, perché folletto se te le conti sono tre e poi hai il problema che ti avanzano.*
23. *Damiano: io ne ho scritte cinque [lettere].*
24. *Filippo: ma no, così pure a te ti avanzano, queste [indica le ultime tre lettere della scritta di Damiano] le devi togliere perché folletto sono due parole, poi dopo anche tu hai lo stesso problema di Federica.*
25. *Sara: Io invece ne ho fatte quattro.*
26. *Federica: Io sei perché bisogna scrivere fino alla fine del foglio.*
27. *Filippo: e no sono tre parole, io lo so perché le conto senti fol-let-to, tre parole. Per esempio Filippo pure sono tre parole.*
28. *Federica: Per me quello che dici non va bene, la mia è lunga perché devo arrivare alla fine del foglio. E poi per me la parola folletto è lunga.*
29. *Filippo: Io so che ognuno può scrivere come vuole ma sempre due o tre devi contare. Vedi folletto se le conti sono tre parole. Perché prima di scrivere devi contare.*
30. *Federica: Per me folletto è una parola lunga*
31. *Damiano: Anche per me io ho scritto cinque lettere.*
32. *Filippo: no, tu quando scrivi devi contare; folletto sono tre parole*
33. *Ins.: se leggiamo come dice Filippo sono tre parole, se leggiamo come dicono Federica e Damiano sono di più dobbiamo decidere.*
34. *Filippo: folletto sono proprio tre parole.*
35. *Sara: maestra forse ha ragione Filippo.*
36. *Filippo: Sì, si conta sono tre parole.*
37. *Sara: Io ne ho di più, allora che faccio?*
38. *Filippo: Se ne hai di più le cancelli.*
39. *Damiano: Maestra pure io voglio cambiare, cancello queste e scrivo con meno lettere.*
40. *Filippo: E certo sei sono troppe lettere.*
41. *Damiano: provo a riscrivere.*
42. *Filippo: ne hai scritte troppe, non va bene, perché vedi se tu provi a contare trovi che sono tre parole.*
43. *Damiano: Allora riscrivo.*
44. *Ins.: Allora ti ha convinto l'idea di Filippo?*
45. *Damiano: Così si legge bene, come dice Filippo non avanza niente.*
46. *Filippo: Infatti hai visto così conti tre lettere e non ti avanza niente.*

Box 3. Trascrizione della discussione tra bambini a partire dalla scritta folletto (cfr. figura 2)

Riferimenti bibliografici

- Brown A., Campione J.C., (1990) Communities of learning or a context by any other name. Contributions to *Human Development*, 21, pp. 108-126.
- Bruner J., (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli
- Buisàn C., Rios I., Tolchinsky L., (2011), *The contribution of teaching practices and pupils' initial knowledge to literacy learning*, Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 33 (2011) 1, pp.47-68.
- Farina E., (2014), *Il dettato nella scuola primaria*. Milano, Franco Angeli
- Ferreiro E., (2003), *Alfabetizzazione, teoria e pratica*. Milano, Raffaello Cortina
- Ferreiro E., (2003), *Past and present of the verbs to read and to write*, Toronto: Groundwood
- Ferreiro E., (2007), *Alfabetizacion de ninos y adultos*. Crefal, Mexico
- Ferreiro E., (2013), *El ingreso a la escritura y a las cultura del los escrito*. Mexico D.F., Siglo Ventiuno.
- Formisano M., (1991), *Insegnare a scrivere a bambini di prima elementare: situazioni tradizionali e contesti sperimentali*. In M. Orsolini, C. Pontecorvo (a cura di), *Costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze, La Nuova Italia.
- Gaitas S., Alves Martins M. (2015) *Relationships between primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction*, *Research Papers in Education*, 30:4, pp.492-505.
- Morani R., Pontecorvo C., Rossi F., (2009), *Altro che storie! Pratiche di lettura a scuola*. Roma, Valore Italiano.
- Natale C., (2017), (in preparazione) *Scrivere a scuola, scrivere a casa all'inizio dell'alfabetizzazione*.
- Nemirosky M., (1999), *Sobre la enseñanza del leguaje escrito y... tema aledaños*. México, Paidòs.
- Pontecorvo C. (a cura di), (1989), *Un curriculum per la continuità educativa dai 4 agli 8 anni*. Scandicci, Firenze, La Nuova Italia.
- Pontecorvo C., Tassinari G., Camaioni L., (a cura di), (1990), *Continuità educativa tra i quattro e gli otto anni. Condizioni, metodi e strumenti di una ricerca sperimentale nella scuola*, Scandicci, Firenze, La Nuova Italia.
- Rossi F., Zazzera I., (2012), *Pratiche di alfabetizzazione nel primo anno di primaria: quali pratiche per quali bambini?* Presentazione Convegno AIP- Sezione Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, Chieti.
- Sulzby, E. (1983), *Beginning readers' developing Knowledges about written language project. Final report to the National Institute of Education (NIE-G-80-0176)*, Evanston, IL: Northwestern
- Teruggi L., (2003), *Una scuola due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'infanzia ed elementare di Cossato*. Milano, Franco Angeli.
- Teruggi L., (2007), *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*. Bergamo, Edizioni Junior.

- Zazzera I., (2014), IMPARARE A SCRIVERE: pratiche di insegnamento/apprendimento e aspettative degli adulti in classi scolastiche multiculturali. Tesi di dottorato. Facoltà di Psicologia, Università Sapienza, Roma.
- Zuccheromaglio C., Formisano M., (1989), Parlare, leggere, scrivere tra i quattro e gli otto anni. In C. Pontecorvo (a cura di), *Un curriculum per la continuità educativa dai 4 agli 8 anni*, Firenze, La Nuova Italia.

8. Dispositivi metodologici per l'analisi delle pratiche educative

Giuseppe Tacconi¹

Introduzione

Una ricerca che intenda esplorare le pratiche di insegnamento della lettoscrittura nelle classi prime della scuola primaria trentina richiede un'attenta riflessione di carattere metodologico.

Il mio contributo in questo senso non intende confrontarsi con il tema dell'apprendimento della lettoscrittura, ma limitarsi a presentare alcune questioni relative all'approccio che va sotto il nome di "analisi delle pratiche d'insegnamento" (focus e possibili obiettivi, presupposti epistemologici, opzioni metodologiche possibili, ecc.).

Prima di fare questo però può essere utile offrire, pur senza alcuna pretesa di esautività, una visione panoramica sulla ricerca didattica che si sta svolgendo in Italia, per poter meglio decidere dove collocare la ricerca che si intende avviare. Pur optando per la prospettiva dell'analisi delle pratiche, cercherò di mostrare quelli che a mio parere sono i punti di forza e i limiti di questo e degli altri filoni di ricerca.

In tutto il lavoro attingerò prevalentemente alla mia esperienza di ricerca e cercherò comunque di inserire frequenti riferimenti anche ad altre concrete ricerche, scelte per le loro caratteristiche metodologiche e non per il riferimento tematico specifico alla lettoscrittura.

1. Una visione panoramica sulla ricerca didattica italiana recente²

Diversi sono i filoni di ricerca che analizzano l'azione di insegnamento, nelle sue varie componenti e sfaccettature, assumendo differenti focus di interesse: se la cosiddetta ricerca *Process-Product* (cfr. Damiano, 2006, pp. 128 ss.), che oggi si presenta prevalentemente nella versione dell'*Evidence Based Education* (EBE), si concentra, in modo spesso molto mirato, sull'analisi degli effetti che certe strategie o interventi (variabili di processo) hanno sugli apprendimenti degli allievi (variabili di prodotto), la ricerca che va sotto il nome di "analisi delle pratiche di insegnamento" e quella che fa delle routine il suo principale oggetto di indagine, assumono un focus più ampio, che consente di guardare all'insegnamento come a un insieme articolato e complesso di molteplici elementi che interagiscono tra loro simultaneamente.

Il filone della EBE (cfr., ad esempio, Calvani, 2012; Vivanet, 2014) sottolinea l'esigen-

¹ Giuseppe Tacconi è ricercatore presso l'Università degli Studi di Verona

² Questo paragrafo è un adattamento di Tacconi, 2015

za di una conoscenza che sia affidabile e spendibile per i pratici e per i decisori politici, soprattutto riguardo all'efficacia di specifiche metodologie didattiche nel favorire il raggiungimento di rilevanti risultati di apprendimento da parte degli allievi (*"what works in what circumstances"*).

La EBE utilizza prevalentemente la metodologia della meta-analisi, per sintetizzare i risultati di diversi studi sperimentali condotti su specifiche variabili, e cerca di identificare i punti di convergenza tra i risultati delle diverse ricerche, per indicare quali possano essere le strategie didattiche probabilisticamente più affidabili.

Il lavoro più significativo di questi anni, che si colloca pienamente nella prospettiva della EBE e ha avuto un'ampia recezione anche in Italia, è certamente quello coordinato da John Hattie (2009; 2012), che ha sintetizzato più di 800 meta-analisi, riassuntive di circa 50.000 studi, che hanno coinvolto nel complesso circa 240 milioni di studenti. Il focus del lavoro di Hattie è l'individuazione dei fattori più efficaci nel promuovere il successo scolastico degli allievi. Hattie ne individua 138, afferenti a sei aree diverse: gli studenti, la famiglia, la scuola, i curricula, gli insegnanti e le strategie didattiche. A ogni fattore è associato un valore, quello che il nostro Autore chiama l'*Effect Size* (ES), che indica appunto l'ampiezza di effetto o il grado di efficacia di uno specifico elemento analizzato: tanto più un fattore ha un valore superiore a 0,40, che rappresenta la media di tutti gli ES dei fattori considerati da Hattie, tanto più si può affermare che la sua influenza sia elevata. Dal lavoro di Hattie emerge come i fattori più influenti sugli apprendimenti siano quelli legati all'agire degli insegnanti e alle strategie didattiche da loro utilizzate. Gli altri fattori, quelli di carattere ambientale o sociale, sembrano incidere meno sull'apprendimento. Per quanto riguarda le strategie, Hattie sottolinea che quelle che funzionano meglio sarebbero quelle che prevedono un intervento diretto da parte del docente come guida del processo istruttivo, come il *mastery learning* (ES=0,57) e la *direct instruction* (ES=0,59), oltre alle strategie metacognitive (ES=0,69), ai processi di auto verbalizzazione di quanto appreso (ES=0,64), al *reciprocal teaching* (ES=0,74), al frequente utilizzo del feedback, sia quello che il docente dà, sia quello che egli riceve dall'allievo (ES=0,73), e della valutazione formativa (ES=0,90). Le meno efficaci sembrerebbero essere quelle che prevedono una guida minima da parte del docente, come l'apprendimento per scoperta, il *problem-based learning* (ES=0,15), l'*inquiry learning* (ES=0,31), l'apprendimento per esperienza (ES=0,32) e, in genere, gli approcci cosiddetti "costruttivisti", incentrati sul protagonismo dell'allievo.

I risultati del lavoro di Hattie sono in realtà molto articolati e complessi. L'apprendimento e l'insegnamento che fanno davvero la differenza, e che lo studio mira a rendere sempre più "visibili", sono ciò che avviene

...when learning is the explicit goal, when it is appropriately challenging, when the teacher and the student both (in their various ways) seek to ascertain whether and to what degree the challenging goal is attained, when there is deliberate practice aimed at attaining mastery of the goal, when there is feedback given and sought, and when there are active,

passionate, and engaging people (teacher, student, peers, and so on) participating in the act of learning. It is teachers seeing through the eyes of students, and students seeing teaching as the key to their ongoing learning. The remarkable feature of the evidence is that the biggest effects on student learning occur when teachers become learners of their own teaching, and when students become their own teachers. (Hattie, 2009, p. 22).

Questi dati hanno comunque suscitato un acceso dibattito, anche perché sembrerebbero raffreddare gli entusiasmi dei costruttivisti. In realtà, mettono solo in discussione le forme ingenui di attivismo e dimostrano come gli approcci più guidati funzionino generalmente meglio con i soggetti più deboli e meno attrezzati, mentre quelli a guida ridotta (ma mai assente) funzionino meglio con allievi che hanno sviluppato maggiori autonomia e autocontrollo (cfr. Pellerey, 2014). Forse però va notato che è il modello stesso adottato da questo approccio (la ricerca di un rapporto diretto, quasi di causazione, tra metodologie didattiche e risultati di apprendimento) che porta a dare maggiore risalto all'azione diretta dell'insegnamento-causa sull'apprendimento-effetto (Damiano, 2013: 121-122) e dunque ai modelli di istruzione più direttivi ed espliciti, rispetto a quelli più aperti ed esplorativi.

L'EBE in questi ultimi decenni ha comunque messo a disposizione una mole davvero considerevole, e in continua crescita, di conoscenze (oltre ai lavori già citati di Hattie, cfr. Marzano et al., 2001; Seidel & Shavelson, 2007; Hattie & Yates, 2014), che sarebbe poco sensato trascurare. Il riferimento ai risultati di lavori come questi non può essere comunque meccanico e applicativo. La didattica infatti non ha nulla di deterministico. Anche Antonio Calvani, che in Italia è diventato uno dei più convinti sostenitori di questa prospettiva, invita a una certa cautela:

Indicazioni, modelli, best o good practices vanno considerati come i termini di una negoziazione o di una reinterpretazione che non può che riconfigurarsi nel nuovo contesto in rapporto alle pratiche qui già esistenti. In breve lo scopo della ricerca è di mettere sul tavolo le conoscenze acquisite all'interno di contesti di studio in qualche misura assimilabili e di informare o rendere consapevole il decisore di questi risultati, non di prescrivere il da farsi. (Calvani, 2013: 96)

Le indicazioni che queste ricerche mettono a disposizione sono spesso oggetto di semplificazioni e banalizzazioni. Non vanno offerte ai e assunte dai pratici come prescrizioni o come ricette immediatamente spendibili, ma vanno utilizzate come risorse che possono aiutare ad agire in modo sempre più consapevole, a esplorare sempre nuove possibilità, dato che molte possono essere le strade percorribili, e, soprattutto, a dare ragione delle scelte che si compiono, pur nella consapevolezza che l'insegnamento, come oggetto di conoscenza, rimane inesauribile, perché ha un carattere sistemico e sempre in movimento.

Uno dei filoni emergenti della ricerca didattica è quello che va sotto il nome di "analisi delle pratiche di insegnamento" (cfr. Damiano, 2006; Laneve, 2005; Altet, 2003; Elbaz-Luwisch, 2005). Si tratta di una ricerca plurale, che assume come oggetto specifico di indagine le azioni di insegnamento, così come si svolgono effettivamente, e non come "dovrebbero" svolgersi, e cerca di promuoverne una conoscenza approfondita, utilizza la voce degli

attori come fonte rilevante e riconosce loro una co-autorialità nella costruzione di una teoria dell'insegnamento (ricerca "con" gli insegnanti e non "su" gli insegnanti); intesa come messa in parola del sapere che si sviluppa nell'esperienza, ricorre alla narrazione come al modello conoscitivo privilegiato e si rifà prevalentemente ad approcci metodologici di tipo qualitativo. Tale filone segnala il superamento del paradigma prescrittivo e applicazionista (in cui il primato è assegnato alla teoria e la pratica mantiene un ruolo subalterno), che a lungo ha dominato la ricerca didattica, e l'emersione di un paradigma descrittivo e situato, che guarda alla pratica come al luogo sorgivo di una conoscenza specifica e rilevante, non riducibile appunto alla semplice "messa in pratica" del sapere teorico.

Molti sono i lavori che, anche in Italia, mirano a fondare teoreticamente questo approccio o meglio questa famiglia di approcci (cfr., ad esempio, Damiano, 2006; 2013; Laneve, 2005; 2010; Day & Laneve, 2011). Negli ultimi anni si sono portate avanti anche diverse ricerche empiriche specificamente ispirate all'analisi delle pratiche o a quella che Elio Damiano (2006) chiama la "Nuova Ricerca Didattica". Tali ricerche esplorano, ad esempio, le credenze, le concezioni implicite o le teorie soggettive degli insegnanti, sugli allievi e sui loro processi di apprendimento, su obiettivi e metodi dell'insegnamento, sull'agire professionale (cfr. Gola, 2012; Perla, 2010; 2011), le memorie (Demetrio, 2003; Tacconi, 2013b) e le biografie formative dei docenti, le loro scritture professionali (Laneve, 2009; Tacconi, 2011c) o altre scritture documentali e narrative (Tacconi, 2010), le pratiche riflessive (Tochon, 2000; Tacconi, 2011b), l'ethos, la gravidanza morale che l'agire educativo comporta e il senso che i docenti attribuiscono al proprio agire, (Damiano, 2007), le pratiche didattiche raccontate dettagliatamente (Mortari, 2010) e quelle agite. Il centro di attenzione è il sapere pratico dell'insegnante – o meglio la pratica di insegnamento come sapere – in tutte le sue sfaccettature, anche – forse soprattutto – quelle epistemologicamente non accessibili agli approcci oggettivisti. Si riconosce alla pratica una sua specifica razionalità, per molti aspetti irriducibile a quella del sapere cosiddetto "scientifico".

Diverse ricerche che si collocano in questo filone focalizzano esplicitamente la loro attenzione sui "buoni" insegnanti e sul buon insegnamento – "buoni" dal punto di vista degli insegnanti stessi – della cui azione cercano di identificare i tratti e le caratteristiche essenziali (cfr. Bain, 2004; Loughran, 2010; Mortari, 2010; Perla, 2011). È frequente che questo tipo di ricerca produca repertori di pratiche (vedi ad esempio il Repertorio ORA, che classifica tutta una serie di "operazioni", "raggruppamenti" e "attrezzi" didattici, in Damiano, 2013, p. 163), che sono certamente utili ma che non bastano a generare modelli teorici capaci di orientare efficacemente l'azione.

La maggior parte delle ricerche che analizzano le pratiche si basano sui racconti scritti o orali dei docenti, ai quali viene attribuita una valenza epistemica (cfr. Laneve & Gemma, 2013). Le pratiche si lasciano però anche osservare. Per questo diventa promettente la ricerca che assume la videoripresa come strumento di indagine sulla pratica (Seidel, 2011; Seidel & Prenzel, 2004; Klieme et al., 2008; Helmke et al., 2008; Tacconi & Mejia Gomez, 2012). L'osservazione e l'analisi delle pratiche di insegnamento riescono

generalmente a mettere in luce la straordinaria ricchezza di dimensioni che anche pratiche didattiche apparentemente povere o comunque ordinarie possono assumere nella concretezza delle situazioni.

Le ricerche citate sopra non consentono di cogliere un preciso rapporto tra le pratiche e i risultati di apprendimento degli allievi o il loro atteggiamento complessivo nei confronti dell'apprendere. Ci sono però ricerche che analizzano le pratiche di insegnamento in una prospettiva che tenta di includere anche il punto di vista dei soggetti in apprendimento. Nella ricerca di Bain (2004), ad esempio, si cerca di studiare cosa fanno gli insegnanti (di college) "eccellenti", analizzandone le pratiche, narrate e osservate, ma utilizzando, come criterio di identificazione dei partecipanti alla ricerca, anche i risultati di apprendimento degli studenti e soprattutto i risultati dell'analisi di alcune interviste a studenti, oltre che a colleghi. Questa e altre ricerche aiutano a comprendere l'insegnamento come azione complessa, che combina vari elementi, in modo sempre diverso, cercando di assecondare le contingenze cangianti della situazione, e che va esplorata considerando i punti di vista dei vari attori in gioco.

Il quadro offerto su questo filone appare già ricco, ma, in Italia, la ricerca empirica sulle pratiche di insegnamento andrebbe ulteriormente sviluppata. Va inoltre notato che anche i risultati di queste ricerche non sono semplici da restituire ai pratici. In alcune esperienze (vedi, ad esempio, Tacconi, 2011a), la restituzione dei risultati ai soggetti partecipanti faceva parte del processo stesso di ricerca, come momento di validazione intersoggettiva dei risultati dell'analisi. Quanto questa ricerca – che tenta di rendere intelligibile l'azione di insegnamento così come viene vissuta dai pratici stessi, sempre situata e locale – possa produrre risultati trasferibili anche ad altri soggetti è più difficile da dire. Sarebbe da approfondire la questione di come la ricerca qualitativa sull'analisi delle pratiche – che non intende produrre prescrizioni ma nemmeno può limitarsi al resoconto narrativo di buoni esempi di pratica – possa essere utilmente utilizzata per stimolare nei pratici una specifica riflessività e ispirare il miglioramento continuo della loro azione.

Intrecciata al filone di ricerca appena analizzato, c'è anche la "ricerca che esplora le routine". Questa ricerca parte dalla consapevolezza che l'azione didattica, nella sua complessità, non è accessibile ad approcci atomizzanti. La maggior parte delle ricerche della EBE esplorano l'effetto che singole variabili possono probabilisticamente avere sull'apprendimento. Per forza di cose tale approccio risulta atomistico o comunque eccessivamente analitico e dunque non del tutto adatto a restituire la complessità dell'azione didattica. Come sostiene Damiano,

...serve uno sguardo 'molare' per cogliere atti che, per quanto minuti, tendono a coordinarsi tra loro secondo aggregati multipli come trame a varia dimensione (Damiano, 2013: 165).

Da questa esigenza nasce quel filone di ricerca che assume come unità di indagine non i singoli atti o le singole strategie didattiche ma unità, insieme articolate e unitarie, come le routine, intese come

...complessi di azioni che tendono a ripetersi come copioni di un teatro dell'arte [...]. Le routine costituiscono delle regolarità che, pur confermandosi non di rado come cerimoniali che assicurano la stabilità dell'organizzazione della classe, possiedono comunque margini di variabilità che consentono adattamenti agli imprevisti allo scopo di mantenerli in qualche modo sotto controllo come schemi o *habitus* che semplificano notevolmente il caleidoscopio delle situazioni didattiche possibili (ibid., p. 166).

Non sono molte le ricerche empiriche di questo tipo condotte in Italia. Dall'analisi che ho potuto compiere, alcune riguardano i supervisori dei percorsi di tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti (cfr. Laneve, Pascolini, 2014) e un'altra riguarda le routine della spiegazione scientifica degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado (Vinci, 2012).

La tradizione che ha dato maggiore spazio allo studio delle routine, come espressione del repertorio professionale che si matura nell'esperienza, ma anche di quell'ingegnosità che aiuta a far fronte velocemente a condizioni strutturalmente incerte, è quella francese (cfr., ad esempio, Barrère, 2002). Possono essere ascritte a questo filone anche alcune ricerche tedesche che mettono a fuoco gli *script* o schemi di azione degli insegnanti (Seidel, 2003; Pauli, Reusser, 2003; Bromme, 1992; 2008) o i cosiddetti *Inszenierungsmuster* (Hugener, 2008), che sarebbero modelli di rappresentazione dell'azione didattica, che fanno metaforico riferimento proprio all'ambito artistico (la *performance*, la rappresentazione teatrale o l'orchestrazione di un brano musicale). Potremmo dire che la messa a fuoco delle sequenze didattiche consente di far emergere la drammaturgia immanente all'azione didattica stessa o, per usare un'altra metafora, che attribuisce particolare rilievo al corpo quale elemento di analisi e interpretazione del lavoro dell'insegnante, la sua intima coreografia. In questo senso ha lavorato anche il pedagogista svizzero Fritz Oser che, nei suoi progetti di ricerca (cfr. Oser, Patri, 1994; Oser, Sarasin, 1995), condotti in diversi ambiti scolastici, ha cercato di individuare alcuni modelli di base (*Basismodelle*), intesi come sequenze o articolazioni di passaggi o fasi didattiche, che consentono di facilitare un certo tipo di apprendimento. Tali modelli di base, legati a specifiche intenzionalità di apprendimento, rappresentano una serie di operazioni che, attivate in sequenza, possono favorire l'apprendimento (cfr. Oser, Sarasin, 1995: 1). Le forme concrete in cui un modello di base viene realizzato – quelle che egli stesso chiama le “strutture osservabili” – possono essere le più varie. È dall'osservazione delle pratiche didattiche e dall'analisi di queste “strutture osservabili” che Oser ricava i suoi modelli (cfr. ibid., p. 7). Per indicare le unità di analisi che assume nella sua ricerca, Oser parla proprio di “coreografie didattiche”, cioè “...da una parte del libero allestimento dello spazio da parte del ballerino o, nel nostro caso, dell'insegnante, della libertà di concezione e anche della libertà di temperamento del ballerino o dell'insegnante, dall'altra della metrica del brano che è data dal compositore o, nel nostro caso, dalla sequenza fissa di attività di apprendimento (operazioni)” (ibid., p. 2).

Una lezione o un'unità di lezioni possono allora essere viste come una coreografia: una serie di passi di danza in cui il danzatore da una parte può esprimersi liberamente

nello spazio, dall'altra deve rispettare il ritmo interno, la metrica, il tempo e la struttura profonda del brano musicale; anzi la sua "arte" sta proprio nel combinare questi elementi: la libertà espressiva e il vincolo, che spesso è proprio ciò che consente l'espressione creativa.

Oser individua dodici "coreografie didattiche": apprendimento dall'esperienza, apprendimento per sviluppo o per cambio di struttura, apprendimento per scoperta o per soluzione di problemi, costruzione di conoscenza, formazione di concetti, apprendimento meditativo, apprendimento strategico, acquisizione di routine e formazione di abilità, apprendimento creativo, apprendimento cooperativo, costruzione di valori e di identità, apprendimento ipertestuale (ibid. pp. 4-5). Ciascuna coreografia ha la sua successione di passi o fasi. Anche qui comunque il problema non è solo quello di osservare e descrivere le routine, ma quello di passare dall'osservazione a una teorizzazione che consenta di esplorarle a fondo, illuminando le ragioni delle varie successioni di passi e magari anche i motivi per cui certe coreografie didattiche potrebbero essere considerate specifiche o più adatte di altre per un determinato percorso didattico.

I filoni di ricerca che ho richiamato sopra, ma anche altri approcci più tradizionalmente teoretici, tentano di proporre delle "modellizzazioni", di produrre cioè delle teorie che sappiano dar conto degli elementi costitutivi della pratica di insegnamento e spiegare le relazioni che si creano tra loro. Se l'EBE procede a partire da teorie corroborate da ricerche sperimentali, la ricerca sull'analisi delle pratiche o sulle routine cerca di far emergere i modelli prevalentemente dal basso, per via ascendente o induttiva. In ogni caso, la teoria si esprime in modelli, che hanno la funzione di collegare tra loro, in modo organico e coerente, i vari elementi strutturali che emergono dall'analisi per generare una spiegazione del fenomeno.

Antonio Calvani (2000), ad esempio, rifacendosi a Reigeluth (1999), propone una classificazione di strategie o formati di intervento distribuiti su un continuum che va da un massimo di centratura sull'attività del docente, a un massimo di centratura sull'attività del discente: 1. lezione, 2. modellamento o apprendistato (pratica guidata), 3. approccio tutoriale e *drill & practice*, 4. discussione, 5. studio di caso, 6. apprendimento cooperativo, 7. *problem solving* e scoperta guidata, 8. simulazione e *role playing*, 9. progetto, 10. espressione libera individuale e *brain storming* (Calvani, 2000: 143-159). Successivamente, lo stesso Autore e i suoi collaboratori (cfr. Calvani, 2012; Bonaiuti, 2014), sviluppando questa volta una proposta di Clark (2000), hanno elaborato un modello nel quale le diverse strategie didattiche sono collocate, secondo un criterio di affinità, all'interno di raggruppamenti più ampi, ovvero di "architetture didattiche", che si differenziano anch'esse in riferimento ai livelli di direttività assegnati al docente e ai livelli di autonomia assegnati agli allievi, ma anche rispetto alle modalità di gestione del processo formativo e ai livelli di strutturazione del materiale didattico. Ecco le architetture indicate da Calvani (2012) e riprese da Bonaiuti (2014): recettiva/trasmissiva (che include le strategie della esposizione classica e multimodale); comportamentale o direttivo-interattiva (che

include le strategie dell'istruzione sequenziale interattiva, del modellamento/apprendistato e del supporto al comportamento positivo), simulativa (che comprende le strategie dello studio di caso, della simulazione del *game-based learning*, del *role playing* e della drammatizzazione), collaborativa (che comprende mutuo insegnamento, apprendimento collaborativo e discussione), esplorativa (*problem-based learning* e metodo dei progetti) e metacognitivo-autoregolativa.

Elio Damiano (2013), ispirandosi soprattutto a Jerome Bruner e a Jean Piaget, ma anche alle risultanze della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento, formula una teoria generale dell'insegnamento come azione mediata, che mette a fuoco il processo mediante il quale i due soggetti – l'insegnante e l'alunno – interagiscono con gli oggetti culturali. L'insegnante diventa il regista che produce un contesto atto a che si realizzi quell'incontro tra l'alunno e gli oggetti culturali che si chiama apprendimento. La mediazione si concretizza attraverso il ricorso, da parte dell'insegnante, a un complesso sistema di mediatori didattici: i mediatori attivi (ovvero le attività che si compiono attraverso l'esperienza diretta); i mediatori iconici (figurazioni, mappe, schemi, grafici ecc.); i mediatori analogici (la simulazione, il gioco, il teatro ecc.) e i mediatori simbolici (le parole, i concetti, i numeri ecc.). Sono questi i dispositivi in grado di mediare tra l'azione di insegnamento, che è in capo al docente e si configura sostanzialmente come indiretta, e l'azione dell'apprendimento, che va intesa come processo autonomo e attivo del soggetto che apprende esplorando i territori del sapere e riorganizzandoli cognitivamente.

I modelli didattici – siano essi costruiti a partire da una prospettiva storica e teoretica oppure dalla ricerca empirica, emergano da complesse meta-analisi oppure da altrettanto complesse analisi di pratiche condotte con approcci naturalistici – vanno intesi come costruzioni aperte, che possono far avanzare la conoscenza, rendendo maggiormente intellegibile la pratica didattica, e migliorare la qualità delle azioni degli insegnanti, almeno nel senso di renderle più consapevoli e di ampliarne il repertorio, allargando così lo spazio delle possibilità innanzitutto pensabili e dunque anche esplorabili nella concretezza delle situazioni.

In conclusione, si può dire che, in Italia, la ricerca empirica in ambito didattico non ha una tradizione paragonabile a quella di altri Paesi, come ad esempio quelli di area anglosassone, ma anche quelli di area francese e tedesca. In Italia, sono stati realizzati diversi studi di stampo teorico (cfr., ad esempio, Guasti, 1998; Baldacci, 2004), è disponibile, soprattutto in rete, ma anche su riviste professionali che si rivolgono prevalentemente ai docenti, una buona documentazione relativa a esperienze didattiche significative, non mancano – ma non sono nemmeno numerosissimi – manuali divulgativi e guide operative per gli insegnanti (cfr., ad esempio, Robasto e Trinchero, 2015), ma non ci sono molte ricerche empiriche che, al di là dell'approccio scelto, qualitativo o quantitativo che sia, consentano di accedere a risultati basati sull'adozione di un rigoroso impianto metodologico.

In Italia le modellizzazioni didattiche di genesi teorica sono più frequenti di quelle che si basano su evidenze empiriche. I modelli generati dalla ricerca *evidence-based* stanno

crescendo in questi ultimi anni. La ricerca sull'analisi delle pratiche o delle routine, quando si fa empirica, non sempre riesce a superare il livello descrittivo e ad arrivare a vere e proprie formalizzazioni o alla costruzione di modelli che aiutino a comprendere meglio e offrano strumenti per migliorare l'agire didattico.

Sia la ricerca del filone EBE che la ricerca sull'analisi delle pratiche e delle routine cercano di delineare i tratti del “buon” insegnamento e le caratteristiche dei buoni insegnanti, ma lo fanno seguendo criteri differenti, non sempre facilmente combinabili tra loro, e giungendo a risultati di differente portata. Se la ricerca *evidence-based* definisce il buon insegnamento prevalentemente a partire dagli effetti che questo ha sui soggetti in apprendimento (*output*), la ricerca che si basa sull'analisi delle pratiche tende a definire il buon insegnamento a partire dalle rappresentazioni che ne hanno gli attori e dal loro sapere in azione, e mette a fuoco prevalentemente la densità e la qualità dei processi implicati. Non si tratta però di filoni tra loro inconciliabili, a patto che si allarghi il concetto di *evidence-based* oltre il confine delle ricerche sperimentali (Hammersley, 2016). Le evidenze che la ricerca basata sull'analisi delle pratiche e delle routine fornisce consentono infatti di accedere a regioni di significato ampie e profonde, che la sola ricerca sperimentale, con un approccio per sua natura più atomistico, non riesce a esplorare adeguatamente.

2. Focus e obiettivi di una ricerca del tipo “analisi delle pratiche d’insegnamento” (adp)

Il focus assunto dalla ricerca del tipo “analisi delle pratiche” (d’ora in poi adp) è, come ricordato sopra, l’azione dei docenti, la loro esperienza, così come essi stessi se la rappresentano e la mettono in parola; non dunque i processi cognitivi degli allievi, nel nostro caso i processi connessi all’apprendimento della lettura/scrittura, ma la pratica dei docenti, con i pensieri in essa incorporati, i pensieri di cui la pratica è gravida (comprese le intenzioni che la ispirano e le ragioni che la giustificano rispetto al concreto contesto in cui la pratica si dà, ecc.).

I principali obiettivi di un tale approccio alla ricerca sono pertanto così formulabili:

- descrivere ciò che accade di fatto, in situazione,
- interpretare i dati, facendo emergere i significati latenti e incorporati nelle azioni e individuando similitudini e differenze tra le pratiche narrate, osservate o rappresentate,
- costruire una teoria che possa orientare l’agire, organizzando i temi emergenti in quadri coerenti e unitari, sempre “autorizzati” dai dati.

La ricerca adp può, come abbiamo visto, assumere, di volta in volta, focus più specifici: i pensieri impliciti dei docenti, le loro rappresentazioni, gli indizi di un *habitus* professionale (Bourdieu), le caratteristiche dell’ambiente di apprendimento e del contesto, le interazioni, le routine, ecc.

3. Il quadro epistemologico di riferimento dell'adp

I principali assunti di carattere epistemologico della ricerca adp sono i seguenti:

- la centralità epistemologica del soggetto e la conseguente rivalutazione del punto di vista dell'attore come fonte e produttore di conoscenza,
- la centralità dell'azione/pratica, indagata come tale, nei contesti in cui si esprime, nella sua autonomia rispetto a modelli teorici “forti”, prescrittivi e applicazionisti (Damiano, 2014: 56-64),
- il sapere professionale come sapere specifico, non ricavabile direttamente dal sapere teorico (Damiano, 2006), esprimibile prevalentemente attraverso narrazioni.

La narrazione svolge un ruolo particolarmente rilevante in questo approccio. Un essenziale presupposto epistemologico di questo tipo di ricerca è infatti che le narrazioni possano costituire il luogo generativo di un sapere rilevante sulla pratica:

La pratica e i contesti nei quali essa si sviluppa rappresentano grandezze dense e complesse, che sfuggono alla presa sicura da parte di idee chiare e distinte e si offrono invece ai racconti dei soggetti che le vivono. Il racconto si configura quindi come il modello conoscitivo più adeguato – e non la rinuncia ad esso – per avvicinarsi alla pratica e al sapere vivo dell'esperienza. Certo, dall'analisi e dall'intreccio delle storie di formazione nasce anche una teoria, espressione del tentativo di mettere in parola il sapere che si genera a partire dall'esperienza [...] e di dare un ordine razionalmente giustificato, riflettuto e argomentato, agli orientamenti pratici e alle logiche che possono ispirare l'azione formativa. Si tratta però di una teoria umile, situata, che non aspira alla generalizzazione, una teoria che potremmo definire “estratta”, e non “astratta”, perché assume forma proprio attingendo continuamente alle narrazioni da cui scaturisce e articola così concetti che [...] rimangono “incarnati” (Tacconi, 2013a: 7-8).

La narrazione assume valore non solo nella fase di raccolta dei dati, ma in tutto il processo di ricerca. La comprensione della pratica didattica – che è fondamentalmente relazione – non può avvenire che all'interno di uno spazio relazionale, quello istituito dall'intervista (o dalle altre modalità di raccolta di dati narrativi), ma anche dal costante confronto tra i ricercatori e dai momenti di confronto tra i partecipanti e di validazione intersoggettiva dell'analisi dei dati. La narrazione si rivela essere dunque per l'adp non solamente uno dei possibili approcci di ricerca ma l'approccio genetico e fondativo.

La narrazione è costitutiva dell'identità di ogni persona, che appunto, come ci ricorda Paul Ricoeur, si configura come “identità narrativa” (Ricoeur, 1993: 201-230). Per quanto i ricordi rimangano sempre in debito rispetto all'esperienza da cui attingono, proprio attraverso la memoria e la narrazione ciascuno di noi viene alla luce con i suoi lineamenti singolari (Cavarero, 1997). Non siamo solamente la somma dei nostri vissuti, ma ciò che dei nostri vissuti si trasforma in esperienza, attraverso il ricordo e la narrazione, e viene a far parte di noi, fino a costituirci intimamente.

Se tutto questo si può dire delle autobiografie personali, forse si può affermare anche di una disciplina come la didattica, almeno se intendiamo la didattica non più come scienza chiamata a prescrivere come si debba insegnare, ma come ambito di conoscenza che rivolge la sua attenzione a come le pratiche d'insegnamento si dispiegano effet-

tivamente (Damiano, 2006), raccoglie e tesse insieme storie di pratica, riconosce in esse e tra di esse una trama e, nella trama, un senso che ne rivela il significato e ne indica la possibile direzione (il “senso” di marcia, appunto).

La ricerca adp si libera di istanze valutative e si avvicina ai racconti dei partecipanti come a vie di accesso alla comprensione del sapere pratico, in uno sforzo di co-esplicitazione. Come ci ricorda Ricoeur,

quello che si deve comprendere in un racconto non è anzitutto colui che parla dietro al testo, ma ciò di cui è parlato, la cosa del testo, cioè il tipo di mondo che in qualche modo l'opera dispiega davanti al testo (Ricoeur, 1989: 161).

In altre parole, comprendere è “tradurre in significati un senso dapprima prigioniero nella cosa e nel mondo stesso” (Merleau-Ponty, 1969: 51). Nel caso dell’adp, si tratta di “liberare” il senso “prigioniero” – o, meglio, “custodito” – nelle narrazioni dei pratici.

Un ultimo presupposto della ricerca qualitativa e, in particolare, di quella che si basa sull’analisi delle pratiche, è il fatto che la ricerca stessa diventa azione dialogica e riflessiva, che può assumere una valenza formativa e trasformativa per tutti i soggetti che vi partecipano (Tacconi, 2011c).

4. Alcune opzioni metodologiche possibili nella prospettiva adp

L’ADP privilegia gli approcci qualitativi, che riconoscono ad eventi singolari e locali dignità di oggetto di studio. Il disegno di ricerca non può che essere emergente e definirsi pertanto in corso d’opera. Quello che segue non va perciò inteso come un protocollo. A rigore, un progetto di ricerca qualitativa può essere ricostruito solo *ex-post*, attraverso uno sguardo retrospettivo e ricostruttivo. Mi limiterò pertanto a indicare una prima classificazione pragmatica di tecniche di ricerca, basata sulla fondamentale distinzione tra punto di vista interno (dei soggetti) o punto di vista esterno (dei ricercatori).

4.1 Metodi basati sulla raccolta e sull’analisi delle rappresentazioni dei docenti

Come più volte accennato, centrale, nell’adp è la narrazione, che diventa vero e proprio modello conoscitivo. La tecnica di ricerca che più direttamente sollecita racconti che facciano emergere il punto di vista degli attori è l’intervista narrativa (Atkinson, 2002). Anche la scrittura può essere un opportuno *medium* per la raccolta dei dati.

Intervista narrativa

Le interviste possono essere individuali (Mortari, 2010; Tacconi, 2011a) o di piccolo gruppo (Tacconi, 2011a), singole o ricorsive. In ogni caso, l’adp ha bisogno di interviste lunghe, distese (della durata di un’ora, un’ora e mezza, circa, ciascuna), focalizzate sulla narrazione di specifiche strategie utilizzate dai soggetti intervistati in situazioni reali, recenti e rilevanti riguardo alla tematica esplorata (nel nostro caso, quali strategie hanno aiutato i soggetti in apprendimento ad imparare l’utilizzo del codice scritto).

Nel caso di interviste collettive o di piccolo gruppo è importante adottare una serie di accorgimenti che consentano di non trasformarle in *focus group* (su questo, cfr. Tacconi, 2011a: 46-48).

Più che una struttura, le interviste narrative richiedono un focus e la delicata sollecitazione a narrare situazioni, episodi concreti e specifici, non pensieri generali sull'insegnamento. Dopo averli sollecitati a raccontare episodi concreti, si può chiedere ai soggetti intervistati di esplicitare le ragioni per le quali hanno scelto quelle strategie: perché hanno lavorato in quel modo in quello specifico contesto, che indizi hanno raccolto riguardo al successo di una determinata pratica raccontata, ecc.

Ovviamente, per ogni intervista, vanno raccolti anche dati sui soggetti (anni di esperienza, background personale, formazione, istituzione scolastica di appartenenza, ecc.) e sui contesti in cui si svolgono le azioni descritte (caratteristiche del gruppo classe: numerosità, alunni/e con BES...)

Le interviste vanno audioregistrate. Ogni intervista va accuratamente trascritta e possibilmente inserita in una matrice simile a quella seguente:

<i>Luogo e data dell'intervista:</i>				
<i>Cognome e nome dell'intervistato:</i>				
<i>Dati:</i>				
Nr. progressivo	Nome del parlante	Testo		
1.				
2.				
3.				
4. ecc.				

Tabella 1. *Matrice per la trascrizione dell'intervista narrativa*

Ad ogni turno di parola viene associato un codice (n. intervista / n. progressivo del turno di parola, es.: Int01/2, ma, se si vogliono poi condurre analisi che correlino le categorie emergenti con caratteristiche dei soggetti interpellati, il codice può essere arricchito di ulteriori informazioni).

L'insieme delle interviste (Int1, Int2, Int3, ecc.) confluisce in un unico documento che rappresenta il corpus dei dati da analizzare.

Consegna di scrittura narrativa

La consegna di scrittura (scrittura di episodi, scrittura diaristica riflessiva, portfolio del docente ecc.) possono essere un utile strumento di raccolta dati per una ricerca adp.

La scrittura può avvenire in presenza, nell'ambito di setting formativi (cfr. Tacconi,

2011c), o essere condivisa in uno spazio in rete costruito *ad hoc*, come ad esempio quello che ha consentito la raccolta di una vera e propria antologia di storie nello spazio “Storie di didattica” (<http://www.storiedididattica.it/>), avviato nel contesto della comunità di insegnanti che si trovava su “La scuola che funziona”.

La scrittura può essere individuale o collettiva come esercizio di *co-writing* (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2012), in gruppi di scrittura. Anche la scrittura diaristica (Mortari, 2003; Laneve, 2009) può generare dati rilevanti per l’analisi delle pratiche.

Se si utilizzano strumenti di raccolta basati sulla scrittura, bisogna prestare particolare attenzione al setting e alla qualità della relazione che si costruisce tra pratici e ricercatori, perché scrivere non è da tutti e richiede un particolare sforzo (una fatica che, per molti che l’hanno sperimentata, ad un certo punto, non è più comunque un peso, ma diventa una gioia) e un contesto che faciliti un vero e proprio scambio di doni.

4.2 Metodi basati sulla raccolta e sull’analisi delle rappresentazioni degli allievi

Si possono esplorare le pratiche didattiche anche ricorrendo agli allievi come fonti, attraverso strumenti come la *visual narrative inquiry* (Sairanen, Kumpulainen, 2014), che potrebbe essere orientata ad esplorare, ad esempio, nel nostro caso,

- come i bambini narrano il percorso di apprendimento della lettura/scrittura, che vivono nel contesto della scuola primaria?
- quali risorse/mediatori identificano nel setting per loro predisposto?

La ricerca, in questo caso, si baserebbe sulla raccolta di documentazioni e narrazioni fotografiche realizzate dai bambini sul loro percorso di apprendimento e su una successiva intervista ai bambini, con i quali sarebbe molto difficile ricorrere a consegne di scrittura. Anche in questo caso, è richiesta una particolare cura del setting, in modo da far emergere delicatamente le rappresentazioni dei bambini (Mortari, 2009).

4.3 Metodi basati sull’osservazione in aula da parte del/dei ricercatore/i

Il punto di vista esterno viene messo in campo prevalentemente attraverso l’osservazione dell’agito. Diventa essenziale definire il focus dell’osservazione: la pratica agita (cosa il docente fa, cosa succede a scuola, ecc.), le caratteristiche dell’ambiente di apprendimento predisposto, le risposte degli allievi, il modo in cui il docente coglie e presta attenzione ai processi di pensiero che si attivano negli allievi, ecc.

Ci sono metodi strutturati di osservazione, che in genere partono da un modello teorico ben definito³ e dall’assunto che, senza teoria, è impossibile rilevare eventi, ma più congruenti con l’adp sono gli approcci osservativi aperti, quasi etnografici che attribuiscono al docente statuto di fonte.

³ Esempi di check-list per l’osservazione, in Tacconi & Mejia Gomez, 2012 e in http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/08_-_checklist_per_osservazione.pdf.

Osservazione etnografica (carta e matita)

Anche in questo caso, il medium principale è la scrittura, ma questa volta si tratta della scrittura del ricercatore. L'osservazione che serve all'adp è descrittiva e libera e non fa ricorso a griglie predefinite. L'osservazione riguarda generalmente una lezione.

Per la raccolta delle cosiddette "note di campo", si può procedere in questo modo (cfr. Ronzon, 2008; Tacconi, Mejia Gomez, 2012):

- annotare i dati relativi a tempo e luogo dell'osservazione e alcuni elementi di contesto (tempo e luogo, disciplina, numero di allievi, distribuzione nello spazio, arredo dell'aula, notazioni sul tempo atmosferico, altri elementi di contesto utili a delineare la cornice dell'evento osservato, ecc.); risulta utile anche farsi la piantina della classe, segnando sulla piantina stessa i nomi dei soggetti mano a mano che intervengono o vengono interpellati;
- distinguere (utilizzando penne di colore diverso) la descrizione degli eventi da possibili note riflessive su quanto si osserva;
- lasciare uno spazio a destra, sul foglio, per eventuali aggiunte;
- tracciare la sequenzialità logica degli eventi, ad esempio la successione delle fasi della lezione;
- riportare anche frammenti di interazione (discorso diretto).

Sarebbe utile prevedere la presenza in aula di due osservatori, per poi poter confrontare le osservazioni stesse e costruire un report condiviso e dettagliato.

Video-riprese di azioni di insegnamento

Già gli approcci del *microteaching* utilizzavano le videoriprese di azioni d'insegnamento per esplorare, studiare e migliorare le pratiche didattiche. Anche la ricerca di taglio qualitativo e quasi etnografico sulle pratiche d'insegnamento (pensiamo, ad esempio, ad approcci come la *videography* o le *video narratives*) fornisce contributi interessanti in questo senso, fino a disegnare la possibilità di una sorta di video-analisi delle pratiche stesse (Yang, 2015; Bannink, 2009; Goldman et. al., 2007), soprattutto quando l'attenzione si focalizza sulle interazioni docente-allievo/i.

Il processo di analisi di eventi didattici videoripresi è particolarmente complesso e può essere fatto attraverso un'analisi condivisa tra ricercatore e docente che visionano il video, arrestano l'immagine in determinati punti e nominano le azioni osservate (cfr. Jacobs, Morita, 2002).

Nella ricerca condotta con i docenti della formazione professionale altoatesina (Tacconi & Mejia Gomez, 2012), le videoriprese sono state utilizzate a supporto della costruzione di narrazioni, come ulteriore punto di vista che, intrecciandosi con quello del praticante e con quello del/dei ricercatore/i, generava racconti di pratica particolarmente densi.

4.4 Metodi basati sulla raccolta e l'analisi di documenti

Ad integrazione dei metodi precedenti di raccolta dati, è importante citare anche la raccolta documentale. L'analisi di documenti come le progettazioni didattiche, le schede e i materiali didattici elaborati per gli allievi, gli strumenti di verifica, i protocolli delle riunioni settimanali di progettazione, ecc. può essere particolarmente utile per rilevare aspetti concreti dell'agire didattico.

I materiali elaborati per gli allievi, soprattutto se in forma di consegna di lavoro, risultano generalmente più rivelativi delle scritture progettuali, che spesso vengono realizzate in un'ottica di adempimento che rischia di svuotarle di senso (Laneve, 2009) e di renderle perciò poco parlanti rispetto alla pratica.

In conclusione, si può notare che i vari metodi possono essere tra loro variamente combinati, ad esempio,

- l'intervista narrativa può essere combinata con la raccolta documentale di progettazioni, schede e materiali utilizzati nelle situazioni narrate;
- il racconto dei docenti può essere triangolato con la rappresentazione che della pratica restituiscono gli allievi, ecc.

Tutti i metodi indicati richiedono la sottoscrizione, da parte dei soggetti interpellati, di un documento che chiarisca le finalità dello studio e garantisca l'anonimato e la riservatezza riguardo alle informazioni fornite (consenso informato). È utile anche raccogliere i recapiti di chi si rendesse disponibile per essere contattato successivamente a partecipare a ulteriori momenti di raccolta o di validazione dei dati. In alcuni casi, soprattutto se si prevede di coinvolgere minori o di utilizzare videoriprese, è importante anche sottoporre il progetto al parere di una commissione etica.

Infine, tutti i metodi richiedono un costante e vigile accompagnamento riflessivo, da parte dei ricercatori, che sappia dar conto di come il metodo stesso è andato sviluppandosi, nel tentativo di assecondare il terreno da esplorare.

5. Questioni aperte

Qui di seguito, senza alcuna pretesa di esaustività, verranno elencate alcune questioni metodologiche con le quali può essere utile confrontarsi.

5.1 Quali soggetti coinvolgere?

Due possono essere, a questo riguardo, le domande essenziali: 1) quali insegnanti coinvolgere? e 2) coinvolgere solo gli insegnanti?

Una volta deciso il segmento di scuola da assumere come oggetto di indagine (nel nostro caso, la scuola primaria), si tratta di scegliere quali docenti coinvolgere.

Nella ricerca adp spesso vengono coinvolti insegnanti con buona reputazione. Non interessa infatti rilevare le caratteristiche delle pratiche mediamente diffuse, ma com-

prendere a fondo le caratteristiche delle pratiche che, sul campo, a detta dei pari, si sono dimostrate particolarmente efficaci. La selezione avverrebbe attraverso una sorta di *peer review* didattica.

In alcune ricerche (cfr. Bain, 2004), i partecipanti sono stati selezionati interpellando degli esperti e chiedendo loro di nominare diversi docenti, indicando anche i motivi per cui li ritenevano “buoni” docenti. In altre ricerche ancora (Tacconi, 2011a; 2011c), i docenti sono stati reclutati anche nell’ambito di percorsi formativi, che davano ai ricercatori la possibilità di individuare i testimoni più affidabili.

Qualche volta, anche nelle ricerche adp, il campione è di tipo propositivo e le persone vengono scelte in base alla loro disponibilità (ad esempio, tutti coloro che hanno scelto di partecipare a un percorso formativo) o reclutate attraverso contatti personali dei ricercatori (Mortari, 2010).

La seconda questione è se conviene coinvolgere solo i docenti o anche altri soggetti, in primis gli allievi. Gli allievi possono essere utilmente coinvolti in diversi modi:

- indirettamente, utilizzando, tra i criteri di selezione dei docenti da coinvolgere, anche gli esiti di possibili rilevazioni standardizzate sugli esiti di apprendimento degli allievi,
- direttamente, interpellandoli (vedi la ricerca con i bambini in Mortari, 2009).

Al di là dei soggetti che si decide di coinvolgere, è importante considerare tutti soggetti come attivi interlocutori nel processo di ricerca, non come “oggetti” di ricerca. Da questo dipende in larga misura anche la valenza trasformativa che il processo stesso può assumere per i soggetti coinvolti.

5.2 Quanti soggetti coinvolgere?

Nelle ricerche qualitative è improprio parlare di “campione”. Il campionamento non risponde infatti, in questo caso, a criteri di rappresentatività ma solo a criteri di significatività, non viene fatto prima ma durante la ricerca stessa. Il numero non è perciò fissato a priori, deve rispondere al criterio della saturazione dei dati; si decide cioè di interrompere la raccolta quando non emergono più dati nuovi e le informazioni fornite dai partecipanti tendono a ripetersi. Nella maggior parte delle ricerche adp non si scende comunque sotto i venti-trenta partecipanti.

5.3 Quale la “taglia” delle unità di analisi da considerare?

Le unità di analisi si possono distinguere per differenza di “taglia”: singole pratiche o routine? l’atto specifico o la narrazione più ampia di un’azione didattica?

Come accennato sopra, le unità che si possono assumere come significative per l’analisi possono essere varie:

- la narrazione di singoli episodi didattici (con relativo *plot*),
- gli schemi di azione (Piaget) o *script*,
- le sequenze (la successione di passi o *flow*),
- le coreografie o i “copioni” di quell’“azione scenica” che è la didattica,

- i casi (che illuminano anche il contesto in cui si dà una pratica o un insieme di pratiche).

Le scelte relative alla taglia delle unità di analisi (ad esempio, parole, frasi, unità narrative, ecc.) sono fortemente collegate ai metodi di analisi, alcuni dei quali verranno elencati nel prossimo paragrafo.

5.4 Quali metodi di analisi adottare?

Le ricerche qualitative non producono dati numerici, analizzabili con strumenti statistici, ma narrazioni, opinioni, rappresentazioni, percezioni espresse dai partecipanti, che contengono significati e concetti relativi a un determinato fenomeno, avvicinato appunto prevalentemente a partire dalla prospettiva dei soggetti. I dati assumono perciò prevalentemente la forma di testi. Analizzare i dati significa qui far emergere e mettere in ordine significati e concetti, costruendone un'interpretazione attendibile, significa individuare le proprietà e le caratteristiche dei fenomeni, cogliere le relazioni tra i vari elementi, connettere.

Il problema più consistente della ricerca adp, e della ricerca qualitativa in genere, è dunque l'analisi. Non sarà possibile esporre in dettaglio ognuno degli approcci metodologici di cui di seguito si propone una veloce rassegna. Mi limiterò a darne una breve descrizione, rimandando a concrete ricerche che hanno adottato il o i rispettivi approcci. Segnalo comunque che l'approccio metodologico scelto – o la combinazione di approcci – orienta sia le azioni di raccolta che quelle di analisi (la “taglia” delle unità di analisi, la modalità di concettualizzare l'esperienza, ecc.). È ovvio che strumenti di raccolta e azioni di analisi vadano scelti in coerenza con la cornice epistemologica e gli approcci che deciderà di adottare.

Grounded theory

L'analisi *grounded* è un processo induttivo, che prevede la generazione di una teoria radicata su dati che emergono dal basso, dal terreno. La *Grounded Theory* (Glaser, Strauss, 1967) prevede una metodologia di analisi centrata sull'individuazione di unità di significato e sul successivo processo di “codifica” (*coding*), che consiste nell'attribuire a ciascuna unità un significato o una categoria concettuale che sia il più vicino possibile alle parole stesse dei partecipanti. Attraverso un confronto sistematico tra le diverse categorie concettuali, si giunge poi ad “estrarre” (non “astrarre”) dei significati più generali che diano conto delle categorie emerse e possano costituire la base per una spiegazione del fenomeno in esame.

I passaggi che elenco sotto seguono una declinazione della *grounded theory* già meticcata con l'analisi di tipo fenomenologico (cfr. Mortari, 2007; Tacconi, 2011a):

- innanzitutto, come abbiamo visto sopra, i testi vanno trascritti parola per parola, se si tratta di interviste o semplicemente raccolti e collocati all'interno di una matrice per l'analisi che, sempre nel caso di interviste, riporti i vari turni di parola e consenta l'attribuzione di un codice a ciascuno (questo permetterà di ricondurre in ogni momento i singoli brani al testo completo da cui sono tratti); vedi la tabella 2 come esempio.

Luogo e data dell'intervista:				
Cognome e nome dell'intervistato:				
Dati:				
Nr. progressivo	Nome del parlante	Testo	Etichette descrittive	Etichette concettuali
1.				
2.				
3.				
4. ecc.				

Tabella 2. Matrice per la trascrizione dell'intervista narrativa

- i testi vanno poi letti attentamente, per guadagnare un senso complessivo dei dati; è molto importante stare sui dati, leggerli e rileggerli, familiarizzare con loro;
- vanno individuate (ed evidenziate) nei testi le unità minime di significato o unità di testo significative rispetto all'oggetto dell'indagine e al focus della ricerca (*horizontalization*) (nella ricerca che si meticcias con la *narrative inquiry*, si tratta di unità ampie, narrative appunto, legate da una trama o *plot*);
- può far parte dell'analisi (perché aiuta a comprendere meglio i testi) anche una delicata revisione linguistica degli *excerpt* (la carpenteria del testo di cui si parla in Tacconi, 2011a e Tacconi, Mejia Gomez, 2013);
- di ogni unità vanno enunciate le specificità (il "senso spremuto"), attraverso la formulazione di un'etichetta descrittiva (*label*) o titolo⁴, che riguardi il contenuto dell'unità, ne restituisca il cuore e possibilmente riprenda le parole stesse del parlante;
- le etichette (possibilmente col relativo estratto) vanno associate per parentela o affinità e ordinate in gruppi omogenei (*clustering*); in questo modo i temi/argomenti emergono dal basso;
- ad ogni insieme di etichette (*cluster*) va attribuita un'etichetta concettuale (*categorization*),
- anche le categorie possono essere raggruppate in categorie di ordine superiore, macrocategorie o macrotemi;

⁴ Se si lavora in word, si può procedere attribuendo a ciascun "titolo" di etichetta uno stesso stile (ad esempio titolo 4), a ciascun "titolo" di cluster uno stile di livello superiore (ad esempio titolo 3) e così via fino allo stile titolo 2 e titolo 1. L'utilizzo degli stili permette di costruire e aggiornare continuamente dei sommari che vanno a costruire il *coding system*.

- è importante tener traccia anche di elementi quantitativi, come le ricorrenze di certe etichette (questo ci fornisce qualche informazione sulla diffusione di una certa idea o di un determinato elemento nel corpus dei dati raccolti);
- si tratta di poi di ritornare continuamente sull'analisi, cercando di notare se ci sono aspetti nuovi che emergono (ricorsività nell'analisi);
- durante tutto il processo, di tratta poi di ascoltare i propri pensieri, di annotarli, interrogarli e, se è il caso, contrastarli (diario riflessivo);
- infine è importante confrontarsi con un occhio "critico" (validazione intersoggettiva dell'analisi) e rivedere l'analisi alla luce delle osservazioni che emergono.

Un esempio di *coding system* (la rappresentazione ad albero delle categorie e delle sottocategorie emergenti), con relativi *excerpts* - che fra l'altro si riferisce a una recente ricerca, svolta proprio nel territorio trentino, che ha cercato di mettere a fuoco le strategie che i docenti trovano efficaci per gestire le situazioni critiche che si presentano in aula -, si può trovare in Mortari et alii, 2013.

Metodo fenomenologico

La fenomenologia non è tanto una tecnica di ricerca ma un atteggiamento dello spirito. La ricerca adp che assume un approccio fenomenologico mira a descrivere il fenomeno insegnamento nel senso originario del termine "fenomeno": "ciò che si manifesta". L'analisi fenomenologica non è altro che la descrizione di ciò che è dato, che è manifesto. Compito della fenomenologia è comprendere la vita in tutte le sue forme. La fenomenologia, in forza di una radicale apertura al dato, guida dunque a un lavoro di descrizione e di analisi delle esperienze vive (Van Manen, 1990).

Il metodo fenomenologico richiede particolare attenzione a lasciar parlare i dati. Questo comporta che i ricercatori esercitino una costante vigilanza riflessiva sulle proprie posizioni (non solo sui propri pensieri, ma anche sui propri vissuti emotivi) riguardo ai dati che vengono via via raccolti e analizzati (diario riflessivo). La qualità dell'ascolto assume una valenza insieme etica ed epistemologica (Mortari, 2007; 2011).

In un'ampia e profonda riflessione sulla ricerca didattica, Piero Bertolini, uno dei massimi rappresentanti italiani della prospettiva fenomenologica in pedagogia, denunciando il rischio di una didattica schierata dalla parte delle scienze naturalistiche/oggettivistiche, afferma che, da parte di molti studiosi di didattica, sono state trascurate le intuizioni di Rousseau e dei rappresentanti delle cosiddette "scuole attive",

...le cui 'narrazioni' non sono state prese sul serio, nel senso che non sono state considerate - perché non sufficientemente o per nulla strutturate in termini esplicitamente o latamente matematici - delle vie adeguate per iniziare a costruire un discorso pedagogico-didattico scientificamente corretto (Bertolini 1994: 272).

In quel testo, Bertolini pone la questione metodologica (sempre anche epistemologica) di fondo: si tratta di

...pervenire ad una serie di indicazioni di valore fondamentali, emergenti dall'esperienza educativa, che è anche esperienza didattica, assunta come il materiale storico da cui partire per costruire un sapere che comunque risulta sempre aperto e problematico (ibid.: 289).

La rigosità dell'analisi è caratteristica irrinunciabile di ogni discorso che voglia dirsi scientifico, ma non esiste un'unica prospettiva su ciò che può dirsi rigoroso e scientifico. Ad esempio, in una prospettiva naturalistico-oggettivistica, la rigosità che garantisce la scientificità sarebbe data dalla corretta applicazione di un protocollo di analisi predefinito. In una prospettiva fenomenologica, la rigosità dell'analisi verrebbe invece garantita dal costante monitoraggio riflessivo del metodo.

Metodo ermeneutico

La cosiddetta svolta pratica ha portato a collocare l'agire al centro dell'attenzione. L'operare in qualche modo precede il comprendere (Damiano, 2014). La pratica diventa accessibile all'intelligenza – conoscibile – non direttamente, ma attraverso il linguaggio, in forma di testo/narrazione. Come i testi, anche le pratiche vanno lette nei contesti che le generano.

Nella concretezza del racconto di pratica c'è un pensiero; si tratta di un pensiero non formulato in modo chiaro e distinto, ma incarnato, un pensiero che fa continuamente riferimento all'esperienza. Ecco allora il compito della ricerca ermeneutica o dell'interpretazione: portare alla luce ciò che è contenuto implicitamente o nascostamente nel racconto di pratica, per esprimerlo. L'interpretazione ha davanti un testo che parla, cerca di interrogarlo e di ascoltarlo.

Il frutto dell'interpretazione è una lettura fedele al testo ma anche al “di più” nascosto nel testo – quello che Ricoeur (1989) chiamerebbe la “cosa del testo” – che, con fatica e fedeltà, si tratta di portare alla luce. Ma la lettura va intesa sempre come aperta.

Lettura dei testi ed ermeneutica dei racconti di pratica professionale non vanno visti in funzione di una teoria astratta, ma al servizio della costruzione di una teoria estratta, che porta con sé l'odore e il sapore dei fatti, delle situazioni concrete.

Nella ricerca, il metodo è il modo di procedere, non è il fatto di fare una cosa (ricerca), ma la maniera di farla. Si può allora parlare di “metodo”, ma la parola non va intesa in senso tecnico

La comprensione e l'interpretazione di testi non è solo affare di una scienza, ma è un aspetto dell'umana esperienza del mondo nel suo insieme. Il problema ermeneutico non è in origine un problema metodologico. Esso non riguarda la questione di un metodo del comprendere, mediante il quale un testo venga sottoposto alla conoscenza scientifica come un qualunque altro oggetto dell'esperienza. In generale, anzi, non si tratta qui della costruzione di una conoscenza certa, che soddisfi all'ideale metodico della scienza; e tuttavia anche qui si tratta di conoscenza e di verità. (Gadamer: 19)

Più che in un metodo, la ricerca ermeneutica, come quella fenomenologica, si esprime allora in un atteggiamento, una postura, che ha le seguenti caratteristiche:

- rinuncia all'impazienza e alla pretesa di una comprensione immediata,
- consapevolezza che la lettura non è mai finita e che la conoscenza che ne deriva non si può fissare in formule statiche, non è mai definitiva e immutabile, è sempre in movimento,
- consapevolezza che “il significato non si può possedere, ma esige una radicalità nell'uscire da sé, nell'interrogare, nell'accettare di essere continuamente disturbati” (Chiappini, 2015: 306),
- interrogazione continua dei testi, consapevoli che essi rimangono sempre aperti, come aperta deve rimanere la lettura, perché sono sempre possibili nuove interpretazioni,
- “...un'attenzione che non si sovrappone al testo, ma che vuol far parlare il testo, un'attenzione continuamente interrogante e perciò un'attenzione dialogante” (Chiappini, 2015: 309).

Per questo, nella ricerca sull'adp, la dimensione etica è fondamentale e assume valenza euristica.

La ricerca che si rifà all'ermeneutica si concepisce come cantiere sempre aperto e pratica “...una lettura mai finita, sempre nuova, sempre aperta a significati che nascono dalle situazioni diverse in cui si trova il lettore/interprete” (Chiappini, 2015: 303).

La ricerca ermeneutica ha bisogno di testi scritti. Sono questi il punto di partenza del percorso euristico. Il testo si presenta come luogo sorgivo di sapere. La ricerca consiste essenzialmente in interrogazione, è un porre continuamente questioni al testo. Il testo però non è semplice, evidente, non dice un riferimento univoco a una realtà; molto spesso, il testo oppone resistenza e proprio per questo esige interpretazione (da qui l'attenzione particolare per quelle parti dei testi che ci fanno bloccare, come se fossimo davanti a un ostacolo). Inoltre i testi sono complessi, fatti di strati e sfumature che suggeriscono significati sempre nuovi, che arricchiscono il senso. Si tratta allora di far sgorgare i significati dal testo, di lasciare che i testi secernino il loro significato, perché questo possa essere espresso.

Narrative inquiry

La *narrative inquiry* (Clandinin, Connelly, 2000; Clandinin, 2007) agisce sull'analisi a due livelli: da una parte orientando alla scelta di unità narrative come unità di analisi, dall'altra orientando a costruire un report narrativo della ricerca stessa.

In una ricerca condotta alcuni anni fa sulle storie di vita di ex-allievi della formazione professionale (Tacconi, Mejia Gomez, 2013), si è scelto di trasformare l'intervista in storia. In questo caso, la costruzione dell'antologia di storie, che poi sarebbero state analizzate, si è trasformata nel primo livello di analisi dei materiali.

Quello della *narrative inquiry* è un approccio dialogico (Frank, 2002), che richiede di pensare con le storie e non solo sulle storie. Si tratta di raccogliere o ricavare storie dai

dati per poi analizzare, ad esempio:

- le tipologie di storie (ad esempio, casi di successo o incidenti critici, storie di episodi ricorrenti o storie dettagliate relative a specifiche situazioni, ecc.),
- i temi contenuti nelle storie e tra le storie (i temi ricorrenti),
- le strategie didattiche che vengono narrate,
- la relazione tra gli ambienti di apprendimento descritti e il tipo di storie narrate,
- i raggruppamenti di storie simili,
- i tipi di storia più diffusi in un determinato contesto,
- ciò che le storie significano nell'orizzonte del soggetto narrante e nell'orizzonte del/i ricercatore/i.

Oggetto di analisi può diventare la stessa attività del narrare:

- che tipo di processi riflessivi attiva la narrazione (ricordare elementi, connettere elementi della propria esperienza a esperienze pregresse, connettere elementi della propria esperienza all'esperienza di altri, immaginare altre azioni possibili ecc.)?
- che differenza si dà tra il raccontare a voce e lo scrivere?
- come il raccontare e il condividere storie aiuta i docenti a pensare e a individuare risorse per agire?
- come le storie possono generare altre storie?
- che tipo di impatto possono avere la narrazione e la condivisione di storie sulle pratiche dei docenti?

Content analysis

Si tratta di un processo di analisi che comporta una prima fase (*open coding*) in cui i dati grezzi vengono segmentati in categorie e successivamente in macrotemi. Tale processo viene condotto da diversi *coder*. Va poi costruito un accordo nell'analisi, attraverso degli incontri dedicati alla costruzione del consenso (Cresswell, 2009). Il processo di analisi è un processo di riduzione, che riporta la molteplicità dei contenuti dei testi analizzati a specifiche categorie. Si possono distinguere diversi livelli di codifica (Burnard, 1991; 1996).

Primo livello di codifica:

- il primo ricercatore identifica i codici aperti (*open codex*), usando possibilmente le parole stesse dei parlanti/scriventi;
- la codifica viene ricontrollata da un secondo ricercatore.

Secondo livello di codifica:

- raggruppamento in categorie dei codici individuati secondo un criterio di similarità
- controllo, da parte di un revisore indipendente, almeno su una parte significativa del materiale, su come sono state individuate le categorie sulla base dei codici e delle trascrizioni.

Terzo livello:

- individuazione dei macro-temi.

Non c'è solo l'analisi induttiva, dal basso. Si possono analizzare dati qualitativi anche partendo da precisi obiettivi conoscitivi predefiniti o dalla struttura delle domande (analisi del contenuto a partire da categorie predefinite o da un *framework* interpretativo). Qui le categorie funzionano un po' da ceste o contenitori, all'interno delle quali di inseriscono le unità di significato congruenti. Il rischio è che i concetti che non rientrano nelle categorie predefinite vengano persi.

Più congruente con i presupposti epistemologici dell'adp è che le categorie di analisi vengano ricavate dal basso, fatte emergere dal corpus dei dati raccolti, secondo una logica *bottom-up*. Non è escluso il confronto con categorie di analisi generate a partire dalla letteratura, secondo una logica *top-down*. Come si vedrà anche più avanti, il confronto è legittimo, ma analizzare i dati secondo una logica discendente è una scelta non priva di criticità: l'analisi della letteratura, condotta dalle stesse persone, rischia di influenzare l'analisi dei dati e di indurre a pescare nei dati solo ciò che già si conosce. Il confronto va fatto dopo la conclusione dell'analisi, per vedere se ciò che emerge dai dati trova o meno conferma in letteratura.

Analisi conversazionale

Per studiare una pratica didattica, si possono analizzare anche le interazioni verbali. Nell'analisi conversazionale si nominano le azioni verbali o le mosse conversazionali tra i soggetti che interagiscono in aula, ad esempio:

- fornire informazioni,
- esplicitare il proprio pensiero,
- specificare,
- fornire/chiedere consigli,
- indicare risorse,
- porre una domanda di specificazione,
- chiedere aiuto,
- riformulare,
- suggerire un'opzione,
- narrare un'esperienza diretta,
- chiedere un parere,
- esprimere un giudizio,
- incoraggiare,
- fornire chiarimenti,
- proporre la soluzione di un problema, ecc.

5.5 Come passare dalla descrizione delle pratiche alla costruzione di una teoria?

È vero che la teoria è un mettere in parola la pratica (Mortari, 2010), ma, come si accennava sopra, la descrizione delle pratiche o la costruzione di repertori di pratiche non bastano. La ricerca – e quella qualitativa non fa eccezione – non può limitarsi alla catalogazione di fenomeni empirici, deve arrivare alla costruzione di una teoria. L'analisi deve allora guidare un processo di progressiva concettualizzazione delle pratiche, che porti a costruire una teoria, un *conceptual framework*, capace di mettere in relazione i concetti emergenti.

La questione cruciale che si pone è allora la seguente: come passare dal materiale grezzo delle narrazioni di pratica a una teorizzazione della – e dalla – pratica?

Possiamo dire, ad esempio, che, anche per i fenomenologi, le descrizioni offerte dai pratici sono “...come la superficie sulla quale ci troviamo quando cominciamo a scavare” (Embree, 2011: 35).

Oltre a sforzarsi sempre di non dare le cose per scontate e di andare al di là di ciò che consideriamo ovvio (riflessione), anche in una prospettiva fenomenologica, non basta dunque la descrizione della pratica (cfr. Bertolini, 1988), ma è importante cercare le costanti che la percorrono, intese come “direzioni intenzionali – di senso – originarie”.

Queste direttrici di senso compaiono quando ci si accorge che, rispetto ad alcuni nuclei, le voci dei parlanti fanno eco tra loro (Tacconi, 2011a). Del resto, ogni racconto di pratica rappresenta un'unità che ha un suo senso compiuto, ma che, al tempo stesso, costituisce l'anello di un disegno complessivo e dà il suo contributo alla creazione di un intreccio d'insieme (testo, tessuto). I singoli episodi, inseriti nella struttura delle categorie, che emergono gradualmente dall'analisi *grounded*, assumono un duplice statuto: quello di esempi e quello di elementi di una teoria in costruzione.

Si tratta comunque di una teoria umile, che non consente di individuare una rete di cause e di effetti. Questo non significa che non ci siano nessi tra i vari elementi. Costruire una teoria comporta sempre una qualche forma di modellizzazione: la messa in relazione tra loro degli elementi che emergono dall'analisi. In questo processo, che porta alla costruzione di una teoria della/dalla pratica, l'adp tende ad assegnare a pratici e ricercatori una sorta di co-autorialità (Scaratti et al., 2009).

5.6 Utilizzare o no – ed eventualmente come – il supporto di software nell'analisi?

Un'altra questione è quella di quale possa essere il valore aggiunto dell'utilizzo di un *software* come Nvivo (Richards, 2000) o Atlas.ti (De Gregorio, Lattanzi, 2011).

Senza cedere a derive “misurative” o alla tentazione di cercare l'affidabilità dei dati in procedure statistiche, l'utilizzo di un *software* nell'analisi può aiutare, ad esempio, a governare contemporaneamente più livelli di analisi eventualmente correlarli tra loro.

Si possono ad esempio

- quantificare le ricorrenze di determinate categorie nel corpus esplorato e affiancare all'analisi qualitativa anche qualche elemento quantitativo, relativo, ad esempio, alla

frequenza con cui una determinata categoria ricorre nel corpus⁵;

- comparare e individuare eventuali correlazioni tra le strategie utilizzate, che vengono codificate, e caratteristiche dei soggetti (anni di esperienza, tipologia di istituzione scolastica di appartenenza...) che, in questo caso, vanno anche codificate.

5.7 Che ruolo assegnare all'analisi della letteratura?

Una questione importante, a cui si è già accennato sopra, riguarda il ruolo da assegnare alla teoria nella ricerca (Reeves et al., 2008). L'analisi della letteratura, la definizione del cosiddetto stato dell'arte, che solitamente rappresenta la prima fase di ogni lavoro di ricerca, dal quale dipende la formulazione di ipotesi attendibili, in una ricerca qualitativa, e dunque anche in una ricerca adp, interviene in altri momenti:

- può intervenire anche qui in fase relativamente iniziale, come risorsa per formulare i temi/problemi da indagare attraverso, ad esempio, le interviste o le consegne di scrittura;
- può intervenire in fase di analisi (*theory driven analysis*), quando le etichette che vengono attribuite alle varie unità di analisi sono ricavate da modelli teorici (nei modelli della cosiddetta *data driven analysis*, le etichette e le categorie rimangono vicine alle parole stesse dei parlanti);
- interviene solamente in fase finale, di discussione dei risultati dell'analisi, se si adotta ad esempio la *grounded theory* o il metodo fenomenologico.

In ogni caso, in un gruppo di ricerca, ci può essere chi svolge un lavoro di analisi della letteratura e chi svolge il lavoro di ricerca empirica che poi vengono intrecciati e consentono di arricchire la discussione. Qualsiasi sia l'approccio, è comunque opportuna anche un'analisi della letteratura di taglio metodologico.

5.8 Che tipo di coinvolgimento dei soggetti partecipanti attivare?

La ricerca adp è ricerca partecipata. Sopra si è visto come i presupposti epistemologici orientino a considerare i partecipanti come fonti legittime di conoscenza.

Questo significa che i partecipanti vanno coinvolti come co-ricercatori che partecipano a tutte le fasi del processo, non solo alla fase di raccolta, dunque, ma anche a quella di analisi e alla fase di validazione intersoggettiva dei risultati dell'analisi.

Tutto questo comporta la costruzione di una reciproca alleanza (Damiano, 2006) e la cura di un rapporto di reciproca fiducia.

È alimentando un senso di co-autorialità che la ricerca adp riesce a diventare anche una forma di intervento che, pur coinvolgendo un numero per forza di cose ristretto di partecipanti, può avere un effetto energizzante su tutti i contesti di provenienza.

⁵ Questo non significa che per forza di cose, nella ricerca adp, ciò che è significativo sia anche ciò che è ricorrente.

6. Criteri di valutazione della ricerca adp

È stato ripetutamente affermato che, in questo tipo di ricerca, si rinuncia all’“oggettività”, in favore di “...parametri ‘deboli’, come la veracità, l’attendibilità, la credibilità, l’autenticità” (Damiano, 2014: 57).

Ma certo nemmeno l’adp può rinunciare a caratteri come la rilevanza e pertinenza dell’oggetto, la consistenza del metodo, la coerenza interna dell’argomentazione, la validità esterna, riferita in particolare alla pratica e ai pratici, il suo carattere pubblico, ecc.

Nella tabella che segue, viene proposta una sintesi schematica di possibili criteri di valutazione adottabili in una ricerca che ricorra a uno strumento come l’intervista, ma facilmente applicabili anche a ricerche che utilizzino altri strumenti per la raccolta dei dati.

	Parametri	Indicatori
Sul versante del/i pratico/i	Veracità	Sincerità dell’attore
	Attendibilità	Realismo e concretezza con cui il pratico illustra l’azione nelle circostanze in cui essa si è realizzata (l’odore, il colore dei fatti)
	Credibilità	Credibilità di cui gode il testimone presso il ricercatore (fiducia reciproca)
Sul versante del/i ricercatore/i	Rigore	Descrizione densa del processo attraverso il quale sono stati generati e interpretati i dati. Grado in cui le scelte e gli snodi metodologici sono stati esplicitati. Congruenza tra presupposti epistemologici e strumenti scelti. Utilizzo di un diario riflessivo
	Validità	Verifica della correttezza delle trascrizioni e della completezza delle informazioni con ciascun partecipante dopo che i testi sono stati trascritti. Attivazione di forme di <i>member checking</i> . Livello di condivisione intersoggettiva che si raggiunge nell’analisi condotta in modo indipendente da più soggetti. Attivazione di <i>consensus discussions</i>
	Intersoggettività	Pluralità di punti di vista e prospettive, sia in fase di raccolta che di analisi

Tabella 3. Criteri di valutazione applicabili alla ricerca che utilizza l’intervista

7. Altre ricerche possibili (che però non rientrano nel filone adp)

Alcuni dei metodi precedentemente illustrati (l'intervista, l'osservazione, ecc.) possono avere declinazioni diverse da quelle illustrate, che li allontanano dalla prospettiva dell'adp. Questo non significa che, sullo stesso oggetto, non possano essere attivate diverse piste di ricerca.

Review della letteratura per la costruzione di modelli teorici

Può essere, ad esempio, analizzata la letteratura rilevante sull'oggetto della ricerca, soprattutto quella *evidence-based*, ma come abbiamo visto nel primo paragrafo, potrebbe essere utile anche una *review* o una sintesi dei risultati degli studi di carattere qualitativo sull'oggetto della ricerca. Anche le ricerche qualitative possono infatti fornire evidenze utili alla pratica.

Analisi dei risultati di apprendimento

Si tratterebbe, in questo caso, di pensare a ricerche basate sull'utilizzo di prove standardizzate per la valutazione degli apprendimenti (su modello delle prove INVALSI), con particolare attenzione a rilevare i processi di pensiero messi in atto da parte degli allievi.

Analisi di correlazioni tra azioni di insegnamento e risultati di apprendimento

In questo caso, bisognerebbe impostare una classica ricerca sperimentale o quasi sperimentale circoscrivendo il campo di indagine a specifiche e puntuali azioni didattiche (nel nostro caso, l'approccio "tecnico" alla lettoscrittura), con gruppi sperimentali e gruppi di controllo.

Osservazioni strutturate attraverso check-list

In questo senso si muove il progetto "Valutazione & miglioramento" dell'Invalsi⁶, che ha coinvolto 408 istituti comprensivi e ha attuato un'osservazione in classe in 208 di questi, utilizzando la *Scheda di Osservazione in classe SSGC* (Strategie, Sostegno, Gestione, Clima⁷; in cui sono definite delle macroaree, articolate in aree, ciascuna con relativi indicatori ed esempi di azioni da osservare (cfr. tabella 4).

Nel progetto si prevedeva anche la somministrazione di prove strutturate di Italiano e Matematica per correlare i risultati di apprendimento agli esiti dell'osservazione.

⁶ cfr. http://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/doc_VM.php

⁷ cfr.: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/documenti/052015/La_Scheda_di_osservazione_SSGC.pdf

			Orario quarti d'ora effettivi osservati									
Azioni – contenuti (Numero di quarti d'ora osservati: ...)			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3 – Sostegno, guida e supporto	H. Insegnamento adattato ai diversi bisogni degli studenti	H1. L'insegnante adatta le attività in base alle differenze tra studenti										
		H2.a L'insegnante riconosce i bisogni emotivi degli studenti										
		H2.b L'insegnante supporta l'autostima degli studenti										
	I. Attenzione agli studenti con BES	I1 L'insegnante dà agli studenti con BES compiti adattati rispetto agli altri										
		I2. L'insegnante mostra attenzione agli studenti con BES										

Tabella 4. Esempio di Chek-list

Questo tipo di ricerca tenta di operationalizzare le dimensioni dell'agire didattico. Lo fa a partire da un modello teorico forte di che cosa sia l'azione didattica efficace e talvolta cerca di mettere a fuoco lo scarto tra le pratiche dichiarate e quelle effettivamente agite, in una prospettiva valutativa.

8. Conclusione

In questo lavoro si è cercato di illustrare come la ricerca adp consideri le pratiche di insegnamento. Lo fa in modo specifico, senza mai disgiungerle dai contesti, fisici e relazionali, in cui esse si realizzano e resistendo ad approcci atomizzanti. In questa prospettiva, le singole specifiche strategie che i docenti utilizzano per insegnare a leggere e scrivere andrebbero dunque collocate sempre nell'insieme più complesso e sempre situato del far scuola.

Sono state inoltre indicate alcune strategie per l'analisi delle pratiche di insegnamento. Si possono utilizzare diverse strategie, ma un ruolo particolare, seppur non esclusivo,

potrebbe essere giocato dalla scrittura anche come medium e strumento di raccolta.

In ogni caso la ricerca adp, in quanto ricerca qualitativa, ha eminentemente a che fare con una scrittura, che è chiamata a legare/tessere insieme (*textus*) le parole dei pratici tra loro, il ricercatore ai pratici, i pratici tra loro, ciò che emerge dai dati e ciò che emerge dall'analisi della letteratura ecc.

L'adp si fa attenta anche al punto di vista degli allievi, ma è lontana dai modelli che studiano la correlazione tra insegnamento e apprendimento. Si è visto che lo studio di tale correlazione è fuori dal campo della ricerca adp proprio per ragioni di carattere epistemologiche. Questo non significa che non sia utile analizzare anche gli esiti in termini di apprendimento e che il percorso possa combinare differenti strategie di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bain, K. (2004), *What the best college teachers do*, Cambridge (Massachusetts)-London: Harvard University Press.
- Baldacci, M. (a cura di). (2004). *I modelli della didattica*, Roma: Carocci.
- Bannink, A. (2009). How to capture growth? Video narratives as an instrument for assessment in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 244-250.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertains*. Paris: L'Harmattan.
- Bertolini, P. (1994). Dieci tesi sulla didattica. Per una proposta. In P. Bertolini (ed.), *Sulla didattica* (pp. 263-290). Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bromme, R. (2008). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln von Lehrer/innen, in B. Rendtorff, & S. Burckhart (Hrsg.). *Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe* (pp. 244-256). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bromme, R. (1992), *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Burnard, P. (1991). *A method of analysing interview transcripts in qualitative research*. *Nurse Educ Today*, 11, 461-66.
- Burnard, P. (1996). *Teaching the analysis of textual data: an experimental approach*. *Nurse Educ Today*, 16, 278-81.
- Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?. *Form@re*, 13, 91-101.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.

- Calvani, A. (2000). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci
- Cavarero, A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Milano: Feltrinelli.
- Chiappini A. (2015), *Interpretazione*, in Fabris A., a cura di, *Il pensiero ebraico nel Novecento*, Carocci, Roma, pp. 302-315.
- Clandinin, D.J. (2007) (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, R.C. (2000). Four Architectures of Instruction. *Performance Improvement*, 10, 31-38.
- Cresswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Damiano, E. (2014). Epimeteo: colui che, avendo fatto, pensa. Una ricerca nella prospettiva dell'attore. In C. Laneve, & F. Pascolini (edd.). *Nella Terra di Mezzo. Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio nell'esperienza italiana di professionalizzazione degli insegnanti* (pp. 35-65). Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Damiano, E. (2006), *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola
- Day, C., & Laneve, C. (Eds.). (2011). *Analysis of educational practices. A comparison of research models*. Brescia: La Scuola.
- De Gregorio, E., & Lattanzi, P.F. (2011), *Programmi per la Ricerca Qualitativa. Guida pratica all'uso di Atlas.ti e MAXQDA*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' Voices: Storytelling and Possibility*. Charlotte (NC): IAP.
- Embree, L. (2011). *Analisi riflessiva. Una prima introduzione all'investigazione fenomenologica*. Roma: Studium.
- Frank, A.W. (2002). Why study people's stories? The dialogical ethics of narrative analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 1, 109-117.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gola, G. (2012). *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*. Milano: Franco Angeli.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., & Derry S.J. (2007) (eds.). *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guasti, L. (1998). *Modelli di insegnamento*. Novara: De Agostini.

- Hammersley, M. (2016). *Il mito dell'evidence-based. Per un uso critico della ricerca sociale applicata*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London-New York: Routledge.
- Helmke, T., Helmke, A., Schrader, F.W., Wagner, W., Nold, G., & Schröder, K. (2008), Die Videostudie des Englischunterrichts, in DESI-Konsortium (Hrsg.). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (pp. 345-363). Weinheim u.a.: Beltz.
- Hugener, I. (2008). *Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität. Sichtstrukturen schweizerischen und deutschen Mathematikunterrichts in ihrer Beziehung zu Schülerwahrnehmung und Lernleistung – eine Videoanalyse*. Münster: Waxmann Verlag.
- Jacobs, J.K. & Morita, E. (2002). Japanese and American Teachers' Evaluations of Videotaped Mathematics Lessons. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(3), pp. 154-175.
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W., Thomé, G., & Willenberg, H. (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. in DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (pp. 319-344). Weinheim u.a.: Beltz.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Laneve, C. (a cura di). (2005). *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C., & Gemma, C. (2013). *Raccontare dalla cattedra e dal banco. Un contributo alla formazione e all'analisi dell'insegnamento*. Milano-Udine: Mimesis.
- Laneve, C., & Pascolini, F. (a cura di). (2014). *Nella Terra di Mezzo. Una ricerca sui supervisori del tirocinio*. Brescia: La Scuola.
- Lincoln, Y.S. (Eds.). *Handbook of qualitative inquiry* (pp. 130-145). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lipari, D. (2016). *Dentro la formazione. Etnografia, pratiche, apprendimento*. Milano: Guerini Next.
- Loughran, J. (2010). *What expert teachers do. Enhancing professional knowledge for classroom practice*. London-New York: Routledge.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J., & Pollock, J.E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*, Alexandria (VA): ASCD.
- Merleau-Ponty, M. (1969), *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani.
- Mortari, L. (2013) (ed.). *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L., Girelli, C., Guerra, E., Mazzoni, V., Pino, M., & Tacconi, G. (2013). *Alla*

- paradigmatic analysis. In L. Mortari (ed.), *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa* (pp. 214-60). Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2010) (ed.). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2009) (ed.). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Oser, F., & Sarasin, S. (1995). Basismodelle des Unterrichts: Von der Sequenzierung als Lernerleichterung. *LLF-Berichte*, 11, in <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/year/2005/docId/410> (ver.: 26.09.2015).
- Oser, F., & Patri, J.L. (1994). *Choreographien unterrichtlichen Lernens*. Freiburg (Svizzera): Pädag. Inst. der Univ. Freiburg.
- Pauli, C., & Reusser, K. (2003). Unterrichtsskript im schweizerischen und im deutschen Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 238-272.
- Pellerey, M. (2014). Oltre il costruttivismo? Verso una progettazione didattica sensibile alle caratteristiche degli studenti e alle esigenze dei contenuti da apprendere, secondo un approccio costruttivista cognitivo, *Rassegna CNOS*, 2, 77-96.
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Reeves, S., Albert, M., Kuper, A., & Hodges, B.D. (2008). Why use theories in qualitative research?. *BMJ* (doi: 10.1136/bmj.a949).
- Reigeluth, C.M. (Ed.) (1999). *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*. Vol. II. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Richards, L. (2000). *Using N-vivo in qualitative research*. Melbourne: QSR international Pty. Ltd.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park: Sage Publications.
- Robasto, D., & Trinchero, R. (2015). *Strategie per pensare. Attività evidence-based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula*. Milano: Franco Angeli.
- Ronzon, F. (2008). *Sul campo. Breve guida alla ricerca etnografica*. Roma: Meltemi.
- Sairanen, H., & Kumpulainen, K. (2014). A Visual Narrative Inquiry into Children's Sense of Agency in Preschool and First Grade. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 143-176.
- Scaratti, G., Stoppini, L., & Zucchermaglio, C. (2009). *Autori di ambienti organizzativi. Costruire le proprie pratiche lavorative*. Roma: Carocci.
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2011). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 549-573), Münster: Waxmann Verlag.
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2004). Muster unterrichtlicher Aktivitäten in Physikunterricht. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.). *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung*,

- Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (pp. 177-194). Münster: Waxmann.
- Seidel, T., & Shavelson, R. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 4, 454-499.
- Tacconi, G. (2015). Between evidence-based education and analysis of teaching practices. A review of didactic research on the Italian high school system. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 102-115.
- Tacconi, G. (2013a). La ricerca si racconta. In G. Tacconi, & G. Mejia Gomez. *Success stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza* (pp. 7-25). Roma: CNOS-FAP.
- Tacconi, G. (2013b). La lezione dei mentori. Il sapere sull'insegnamento nei ricordi di un gruppo di docenti. *IUSVEDUCATION*, 2, 56-79.
- Tacconi, G. (2011a). *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*. Milano: Franco Angeli.
- Tacconi, G. (2011b). Pensare per insegnare. Come gli insegnanti pensano il proprio agire. *Rivista Lasalliana*, 1, 65-86.
- Tacconi, G. (2011c). Costruire conoscenza attraverso la narrazione. La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento, *Formazione & Insegnamento*, supplemento tematico al n. 3, 123-129.
- Tacconi, G. (2010). Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori, *Rassegna CNOS*, 2, 167-183.
- Tacconi, G., & Mejia Gomez, G. (2013). *Success stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza*. Roma: CNOS-FAP.
- Tacconi, G., & Mejia Gomez, G. (2012). Osservazione in classe e videoriprese come strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti e la ricerca didattica. Note di metodo su un'esperienza in corso nella Provincia di Bolzano, *Form@re*, 79, 22-33.
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133, 129-157.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'Evidence-Based Education*. Roma: Carocci.
- Yang, K. (2015). Participant Reflexivity in Community-Based Participatory Research: Insights from Reflexive Interview, Dialogical Narrative Analysis, and Video Ethnography. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25, 447-58.

9. Quadro di riferimento concettuale e metodologico della ricerca francese “Lire et Écrire”¹

Roland Goigoux²

1. Identificare le pratiche efficaci

La presente ricerca non è un esperimento volto a verificare con strumenti empirici che “il principio educativo ritenuto corretto funzioni effettivamente nella pratica” (Dehaene, 2011, p.102): il nostro scopo non è verificare che un metodo che riteniamo appropriato generi effetti positivi. Al contrario, la nostra ambizione è di identificare quali caratteristiche delle pratiche pedagogiche ordinarie si dimostrano più efficaci. Con questo, intendiamo proseguire il lavoro dei ricercatori che hanno valutato la portata dell’“effetto maestro” nella scuola primaria (Attali e Bressoux, 2002 o Bressoux, 2011, per una sintesi): ci prefissiamo di identificare gli elementi delle pratiche di insegnamento che contribuiscono a ridurre le differenze di apprendimento negli alunni.

Sul piano didattico, il nostro obiettivo è di identificare i contenuti, i compiti e le forme di insegnamento più idonei ai vari apprendimenti degli alunni in diversi periodi dell’anno scolastico. In particolare, intendiamo stabilire in che progressione, dosaggio e combinazione questi apportino benefici ai pubblici di alunni diversi. Il nostro obiettivo è determinare se i contenuti definiti nei programmi ufficiali traggano beneficio dall’insegnamento in modo progressivo o simultaneo, indipendente o integrato, esplicito o per reiterazione pura. Per esempio, i maestri che dedicano il minimo indispensabile del loro tempo insegnando alla decodifica ottengono risultati generali migliori di quelli che riservano un posto importante a una pedagogia della comprensione dei testi o prediligono l’insegnamento frontale della lettoscrittura? Inoltre, ci chiediamo se le pratiche efficaci abbiano tratti comuni e, se sì, quali siano, senza considerare a priori che siano legati alle caratteristiche di un testo scolastico. Infine, il nostro obiettivo è definire se i fattori di efficacia identificati nel corso delle ricerche sperimentali o di ricerche/azioni precedenti siano operativi in un contesto naturale, ossia non trasformato dal dispositivo di ricerca stesso.

Nell’ambito del paradigma “apprendere la varietà” abbiamo prodotto un dispositivo di

¹ Da Goigoux R.: (a cura di), (2015). *Lire et Écrire. Rapport de recherche*, Lione (FR), Institut Français de l’Éducation. p.49-113, traduzione a cura di ISIT, Trento

² Roland Goigoux è docente presso l’Università Blaise-Pascal (ESPE) di Clermont-Ferrand. Si ringrazia l’Autore per la gentile concessione alla pubblicazione, all’interno di questo volume, di un estratto della ricerca francese

inchiesta fondato sull'osservazione di un ampio campione di insegnanti che lavorano in ambiti scolastici eterogenei, che rispetta i requisiti di scientificità necessari all'identificazione delle relazioni causali nelle scienze umane (Courgeau, 2000; Dumay e Dupriez, 2009).

La **prima esigenza** è di capire quali sono gli effetti delle pratiche in termini di “valore aggiunto”. Per fare ciò, occorre separare le acquisizioni effettuate prima e durante il periodo studiato. Solo gli apprendimenti realizzati nel corso preparatorio sono messi in relazione con le pratiche insegnanti. Per isolarli e neutralizzare i fenomeni precedenti all'accesso al CP, misuriamo le competenze degli alunni nei pre-test all'inizio del CP e nei post-test alla fine dell'anno scolastico, poi in post-test differiti alla fine del CE1 per sapere se i progressi sono variabili, ampi e duraturi.

Una **seconda esigenza** metodologica è di capire gli effetti delle pratiche “a parità di tutte le altre circostanze” o, più esattamente “a parità di tutte le altre variabili incluse nel modello”. Infatti, oltre alle pratiche insegnanti, numerose variabili influiscono sulle acquisizioni degli alunni e possono legarsi statisticamente. Si tratta, per esempio, delle caratteristiche sociodemografiche e scolari degli alunni, delle caratteristiche strutturali della classe e di altri fattori di cui stabiliremo un elenco dettagliato in seguito³. Per separare gli effetti delle differenze variabili passibili di influenzare i progressi degli alunni e isolarne il rispettivo impatto, abbiamo utilizzato dei modelli multilivello che permettono di valutare l'impatto specifico di ciascuna variabile, indipendentemente da quello delle altre variabili incluse nel modello (Bressoux, 2010).

La **terza esigenza** verte sulla descrizione delle pratiche insegnanti. La principale debolezza metodologica, spesso rilevata, degli studi legati al paradigma ecologico, è nell'ambito dell'operazionalizzazione delle variabili che descrivono l'azione pedagogica. Spesso, questa è realizzata a partire dalle dichiarazioni degli insegnanti, raccolte tramite questionari, poiché studiare una popolazione numerosa con altri mezzi è complesso (Fijalkow e Fijalkow, 1994; Sensevy, 2007). Quindi, la validità dei risultati così ottenuti è debole, poiché si tende ad assimilare le pratiche dichiarate alle pratiche effettive. L'osservazione diretta, di conseguenza, è l'unica via affidabile (Arnoux, Bressoux e Lima, 2008). Applicata a campioni di classi importanti, consente una quantificazione che permette il controllo statistico di certe variabili, oltre all'evidenziazione di relazioni causali

³ In questo modo, ci assicuriamo che la relazione rilevata tra questo fattore e la prestazione finale degli alunni non sia dovuta all'azione esercitata da un'altra variabile, anch'essa legata o parzialmente confusa con il fattore di cui si intende studiare l'effetto. In altre parole, l'effetto puro delle pratiche in sé è sempre meno importante, infatti controlliamo rigorosamente le caratteristiche e le prestazioni iniziali degli alunni, così come le caratteristiche delle classi.

(Jarlégan e al., 2010). Tuttavia, raramente è tenuta in considerazione, poiché implica il coinvolgimento di una schiera di intervistatori. Siamo riusciti a farlo mobilitando le squadre di 13 laboratori universitari.

La **quarta esigenza** è di studiare classi ordinarie nello svolgimento delle attività quotidiane. A questo scopo, abbiamo sollecitato gli insegnanti di quattordici diverse accademie chiedendo loro di non modificare le modalità di azione abituali. Sin dal primo contatto, abbiamo specificato “Il nostro obiettivo non è mostrare la superiorità di uno o dell’altro metodo, vogliamo solo identificare, senza preconcetti, le caratteristiche delle pratiche che si rivelano più efficaci ed eque. Per fare ciò, abbiamo bisogno di maestre e maestri esperti, che lavorano in condizioni ordinarie e sono curiosi di approfondire il tema della qualità degli apprendimenti dei loro alunni. Saremmo lieti, quindi, della sua partecipazione al nostro studio, e che permetta a un ricercatore della nostra squadra (lo stesso per tutto l’anno) di dialogare con lei, analizzare il progresso dei vostri alunni e osservare le sue pratiche di insegnamento.” Numerosi insegnanti hanno risposto all’appello: alcuni volevano sostenere la validità di scelte didattiche che difendevano ardentemente, altri, più numerosi, volevano semplicemente sapere se le loro scelte di azione fossero pertinenti.

Nell’intento di soddisfare una **quinta esigenza** – costituire un campione valido in termini di varietà – ci siamo basati su insegnanti esperti che esercitano in zone geografiche e contesti sociali differenti. Il campione degli alunni (N=2507) comprende il 50,3% di ragazze. La composizione sociale è eterogenea, leggermente più svantaggiata rispetto alla situazione nazionale e il 4,2% degli alunni ha un ritardo nell’apprendimento. A livello di classi (N = 131), il 27,4% è inserito in Istruzione Prioritaria e la dimensione media è di 22,2 alunni per classe (rispettivamente 16,7% e 22,7% per la situazione nazionale nel 2013; MENESR, 2014). L’anzianità professionale media degli insegnanti è di 17,4 anni (scarto tipo: 7,4) di cui 8,4 anni nel corso di preparazione (scarto tipo: 5,3). Questi insegnanti sembrano fare riferimento a principi pedagogici e didattici contrastanti. Per esempio, 91 di loro (ossia il 69% del campione) utilizzavano dei manuali, 40 non ne utilizzavano. Tra gli utilizzatori di manuali, 13 insegnanti (ossia il 10% del campione) avevano scelto un approccio sillabico, 15 un approccio fonetico, 2 un approccio quasi globale, 61 un approccio integrato (Goigoux, 2003), il che testimonia una diversità vicina a quella descritta in una recente indagine telefonica di grande spessore (Deauvau, 2013).

2. Il modello di analisi

Le pratiche insegnanti sono le variabili target del nostro studio, quelle di cui intendiamo misurare gli effetti. Per isolare l'effetto di tali pratiche, teniamo presenti e neutralizziamo gli effetti esercitati da altri fattori sulle prestazioni degli alunni. Questi altri fattori sono di due ordini: gli uni sono i dati individuali che caratterizzano gli alunni, gli altri sono relativi al contesto di scolarizzazione di cui beneficiano o soffrono (le caratteristiche della classe, quelle dell'insegnante, ecc.). Il nostro modello di analisi (cfr. figura 1) mostra i diversi legami che è utile controllare.

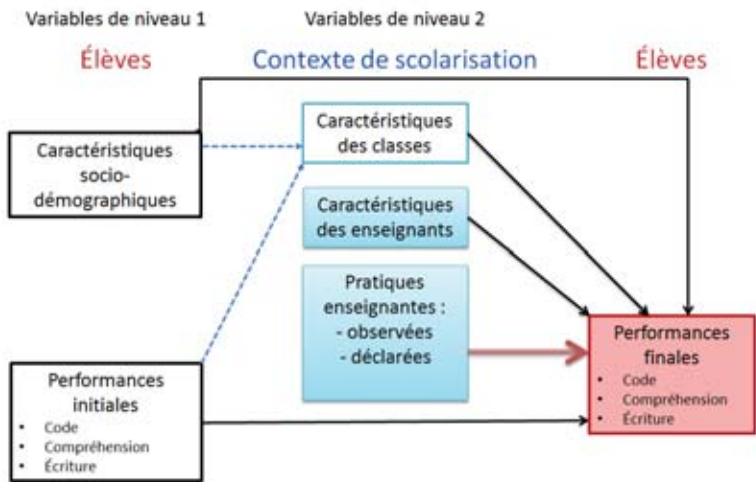


Figura 1: il modello di analisi

Legenda: $A \rightarrow B$ significa che B è parzialmente determinato da A . La doppia freccia (rossa) parte dalle variabili target. Le frecce nere, in grassetto, partono dalle variabili di controllo.

Le frecce tratteggiate indicano la fonte delle variabili aggregate.

Variabile di livello 1	Variable de niveau 1
Variabile di livello 1	Variable de niveau 1
Alunni	élèves
Contesto di scolarizzazione	Contexte de scolarisation
Caratteristiche delle classi	Caractéristiques des classes
Caratteristiche degli insegnanti	Caractéristiques des enseignants
Caratteristiche sociodemografiche	Caractéristiques socio-démographiques
Prestazioni iniziali <ul style="list-style-type: none"> • Codice • Comprensione • Scrittura 	Performances initiales <ul style="list-style-type: none"> • Code • Compréhension • Écriture
Pratiche insegnanti: <ul style="list-style-type: none"> • Osservate • dichiarate 	Pratiques enseignantes: <ul style="list-style-type: none"> • observées • déclarées
Prestazioni finali <ul style="list-style-type: none"> • Codice • Comprensione • Scrittura 	Performances finales <ul style="list-style-type: none"> • Code • Compréhension • Écriture

Le nostre analisi statistiche tenderanno di isolare ciò che, nelle differenze di risultati nelle prove finali, può essere imputato alle pratiche di insegnamento dopo aver verificato l'impatto degli altri fattori. Valuteremo l'ampiezza dell'effetto di queste pratiche analizzando l'evoluzione della posizione relativa di ciascun alunno rispetto alla gerarchia dell'insieme degli alunni.

I dati raccolti e presentati a seguire sono gerarchizzati nel senso che si riferiscono a due livelli di osservazione e analisi, quello degli alunni (livello 1) e quello delle classi (livello 2), legati da una relazione a incastro⁴.

Il livello 1 è costituito dalle caratteristiche degli alunni. Tradizionalmente, nei lavori della corrente *Educational Effectiveness Research*, verifichiamo:

- il sesso e l'età del bambino,
- se sia o meno ripetente,
- le caratteristiche socio-professionali dei genitori e secondo la classificazione INSEE,
- la o le lingue parlate a casa.

A questo primo livello, sommiamo i risultati della valutazione delle competenze iniziali degli alunni. Queste si riferiscono a tre ambiti costitutivi del sapere leggere e scrivere: i codici dell'orale e dello scritto (per es. competenze fonologiche e nomi delle lettere), la comprensione testi (letti ad alta voce dall'adulto all'inizio dell'anno) e la scrittura. Per ottenere dati attendibili, tutte le voci di valutazione che abbiamo selezionato o concepito sono state somministrate individualmente, o in gruppi molto ristretti durante la prima settimana di settembre, poi durante gli ultimi quindici giorni di giugno, da dei ricercatori e da un centinaio di studenti di Master retribuiti e debitamente formati. I test standardizzati somministrati agli alunni sono indipendenti dalle pedagogie valutate. Alcuni sono originali, mentre altri sono mutuati da studi sperimentali precedenti, specie quelli diretti di Gentaz (2013), al fine di facilitare gli accostamenti tra risultati di lavori frutto di paradigmi diversi. Nel quadro limitato di questa pubblicazione, rinunciamo a dettagliare le variabili che caratterizzano le prestazioni degli alunni per dedicarci a quelle, più originali, che abbiamo elaborato per rilevare le pratiche degli insegnanti⁵.

⁴ Il nostro modello potrebbe comprendere ulteriori livelli nella misura in cui gli alunni (livello 1) appartengono a classi (livello 2) le quali appartengono a scuole (livello 3) che afferiscono a circoscrizioni (livello 4) organizzate in dipartimenti (livello 5). Abbiamo rinunciato poiché non disponiamo di alcuna ipotesi sui livelli superiori.

⁵ Tutte le informazioni raccolte sono state rese anonime. Ogni ricercatore ha accesso a tutti i dati, resi disponibili su un sito internet protetto, secondo un principio di equità e comproprietà stabilito dal nostro collettivo nel febbraio del 2012. Solo l'ingegnere, la statistica e il responsabile di progetto sono in possesso dei codici che consentono di identificare le classi. Comunque, ciascun intervistatore è stato informato del numero di codice della classe che ha seguito.

Il livello 2 è quello del contesto di insegnamento di ogni classe. Descriviamo il contesto con l'ausilio di quattro tipi di variabili che caratterizzano rispettivamente:

- i *gruppi-classe*, per aggregazione di caratteristiche individuali degli alunni di ogni classe: la tonalità sociale della classe (calcolata a partire dal CSP dei genitori), il livello della classe (calcolato a partire dalle medie delle prestazioni iniziali degli alunni), l'eterogeneità della classe (calcolata a partire dallo scarto-tipi delle prestazioni iniziali degli alunni).
- l'*ambiente degli alunni*: collocazione geografica, qualificazione in istruzione prioritaria, presenze effettive (rilevate ogni trimestre), numero di insegnanti, esistenza di dispositivi particolari (CLIS, RASED o altri dispositivi di intervento), ritmo settimanale (8 o 9 mezze giornate), ecc.
- gli *insegnanti*: sesso, età, formazione iniziale, universitaria e professionale, esperienza professionale (anzianità nel mestiere e anzianità nel corso preparatorio).
- le *pratiche effettive degli insegnanti*. Queste ultime sono le variabili target dello studio. Sono state costruite a partire dalla selezione di un numero ristretto di indicatori che le ricerche precedenti permettevano di considerare come idonei a spiegare ciò che può fare la differenza tra pratiche di insegnamento contrastanti. (Nonnon e Gougoux, 2007).

3. Osservare le pratiche degli insegnanti

Abbiamo scelto di osservare le pratiche in base a tre prospettive, illustrate di seguito:

- l'offerta formativa per l'insegnamento della lettoscrittura è studiata esaminando la natura e la durata dei compiti proposti agli alunni, tracciando lo svolgersi delle attività di insegnanti e alunni;
- la pianificazione di riferimento per l'insegnamento del codice grafico-fonologico è analizzata in correlazione con i supporti testuali e i manuali utilizzati dai maestri;
- le condizioni che influiscono sulla qualità degli apprendimenti sono descritte anche valutando il carattere esplicito dell'insegnamento, la differenziazione pedagogica, le modalità di raggruppamento degli alunni o, ancora, il clima di classe e il coinvolgimento degli alunni.

3.1 Analizzare l'offerta formativa proposta agli alunni

La risorsa principale di un insegnante – e, di conseguenza, il suo limite principale – è il tempo a disposizione per istruire gli allievi. Nel quadro legale definito dall'istituzione

scolastica, ossia 10 ore settimanali al corso preparatorio⁶, l'insegnante compie numerose scelte volte a organizzare l'offerta formativa. Per raggiungere gli obiettivi della nostra ricerca, abbiamo elaborato strumenti che permettono di evidenziare queste scelte, ossia identificare i contenuti dell'insegnamento, la loro programmazione, i compiti proposti agli alunni e le diverse modalità di agire dei maestri. In altre parole, abbiamo prodotto degli strumenti che permettono di descrivere le occasioni di apprendimento rese possibili da ciascun insegnante attraverso i compiti proposti agli alunni.

A questo scopo, abbiamo adottato un'unità di indagine corrispondente a tre settimane complete di insegnamento della lettoscrittura, una per trimestre. Ciascun intervistatore ha osservato e filmato una trentina di ore di sessioni di francese nei mesi di novembre, marzo e maggio. Questo campionamento temporale ci sembra adatto a evidenziare le caratteristiche delle pratiche ordinarie dei maestri, laddove ciascuno di loro si è impegnato a non modificare nulla della propria pratica abituale e ad avvertirci nel caso di avvenimenti eccezionali⁷ (per es. una gita scolastica).

Le osservazioni sono state compiute contemporaneamente in tutte le classi, da 58 insegnanti-ricercatori membri del gruppo sin dalla fondazione nel 2011, 27 formatori-dottori o dottorandi, consulenti pedagogici in attività e 18 in pensione in seno all'Educazione nazionale (volontari, ex consulenti pedagogici o maestri-formatori). Questi intervistatori, debitamente formati, si basavano su un disciplinare di una sessantina di pagine e, alla fine di ogni settimana, registravano il risultato delle loro osservazioni su un sito web apposito e protetto. Annotavano lo svolgimento di tutte le sessioni con l'aiuto di un cronometro, mentre una telecamera fissa, messa sullo sfondo con angolazione di $\frac{3}{4}$, garantiva la sicurezza e teneva traccia delle sessioni⁸.

Sul sito *IFé LireEcrireCP* della Scuola normale superiore di Lione sono archiviate circa 3000 ore di registrazione video, a disposizione di tutti i ricercatori del gruppo. Permettono loro di esaminare qualitativamente fenomeni non inclusi nel range quantitativo dell'indagine e di raffinare l'interpretazione dei risultati ottenuti al termine dei trattamenti statistici. Le classi più e meno performanti e/o eque, per esempio, sono state sottoposte ad analisi complementari.

⁶ L'organizzazione dell'orario settimanale è in funzione del progetto pedagogico degli insegnanti, nel rispetto dei volumi annuali stabiliti per ciascun'area disciplinare. <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/ME-NE0813208A.htm>

⁷ In quel caso, sostituivamo la giornata prevista con una giornata successiva.

⁸ I genitori degli alunni avevano prestato autorizzazione a queste osservazioni, a patto che non fossero diffuse pubblicamente né destinate a usi diversi dalla codifica delle sessioni di insegnamento.

3.2 Studiare i compiti proposti e il tempo dedicato all'insegnamento

Intendiamo porre in relazione le occasioni di apprendimento proposte dagli insegnanti e le prestazioni degli allievi. Quindi, i problemi teorici e metodologici da risolvere, come in tutte le ricerche di questo tipo, riguardano da un lato l'identificazione delle opportunità di apprendimento, e dall'altro la scelta del grado di raffinatezza dell'osservazione e dell'analisi. Abbiamo scelto di misurare alcune durate in base a un grado medio⁹, quello dei compiti assegnati agli alunni: quindi, abbiamo suddiviso le sessioni osservate in unità temporali caratterizzanti il lavoro previsto dall'insegnante. In altri termini, descriviamo cosa l'insegnante chiede di fare ai propri alunni.

Definiamo un compito¹⁰ in funzione dell'obiettivo che l'insegnante assegna agli alunni in determinate condizioni (Goigoux, 2002). Quando un insegnante assegna un nuovo obiettivo agli allievi o modifica le condizioni per raggiungerlo, l'intervistatore rileva un cambio di compito. Diventa evidente, quindi, che la nostra descrizione non si basa sull'attività di ciascun alunno, ma su quella attesa dall'insegnante. Ciò consente di ricostruire la durata e la struttura temporale dei compiti proposti agli alunni: è quello che chiamiamo il loro time-budget settimanale. Ci sforziamo di definire con precisione le attività attese dagli alunni, in seguito a una consegna più o meno esplicita del professore.

Per riuscire a omogeneizzare le suddivisioni temporali e associare ciascun compito a una categoria prestabilita, abbiamo elaborato una tipologia dei compiti. È stato necessario un anno di lavoro per raggiungere il consenso scientifico tra i diversi ricercatori e, in seguito, testare la validità della tipologia (verificare che tutti i compiti utilizzati nel CP fossero classificabili), l'attendibilità (accordo inter-osservatori) e la manipolabilità (ampiezza ragionevole delle categorie, scelta di esempi tipo). Coerentemente con i nostri obiettivi di ricerca, la nostra tipologia si articola in trentuno tipi di compiti, a loro volta raggruppati in cinque grandi insiemi corrispondenti ai campi di insegnamento della lettoscrittura a scuola: fonografia, lettura, comprensione, scrittura, studio della lingua. Tredici di questi richiedono di codificare la natura dell'unità linguistica su cui si basano (lettera, sillaba, parola, frase o testo) per distinguere, per esempio, il dettato sillabico dal dettato di frasi.

⁹ L'analisi dell'interazione maestro-allievi rappresenterebbe un grado più raffinato, quella della suddivisione della settimana in sessioni un grado più grezzo.

¹⁰ Qui ci riferiamo alla definizione della nozione di compito in psicologia ergonomica: questa "veicola l'idea di prescrizione, se non di obbligo. Invece, la nozione di attività richiama quanto è messo in atto dal soggetto per eseguire le prescrizioni, per assolvere gli obblighi" (Leplat e Hoc, 1983, p. 50).

In conclusione, la tipologia di riferimento permette di distinguere sessantatré tipi di compiti diversi che autorizzano analisi dell'offerta di insegnamento a quattro livelli, progressivamente più raffinati:

- quello del time budget globale (esclusi i tempi morti),
- quello dell'insieme dei compiti (5 categorie),
- quello dei compiti (31 categorie),
- quello dei compiti per tipo di unità linguistica (73 categorie).

Per studiare il modo in cui gli insegnanti erogano l'attività didattica, abbiamo creato una sesta sezione intitolata "memoria didattica" (MD), che consente di isolare i compiti orientati all'istituzionalizzazione delle conoscenze (MD2) o il richiamo esplicito di conoscenze fissate in precedenza (MD1). L'intervistatore prende nota del tipo di contenuto su cui vertono tali compiti, per ipotizzarne l'inserimento nelle categorie precedenti durante il calcolo dei tempi utilizzati.

La nostra tipologia include la sezione "Altro" per eventuali compiti non classificabili. Infine, comprende una sezione molto importante denominata "Tempi morti" riservata agli episodi di più di un minuto non dedicati all'insegnamento della lettoscrittura. Può trattarsi di una semplice interruzione della sessione (per fare l'appello degli alunni che pranzano in mensa), di un periodo di attesa mentre tutti gli alunni ultimano il lavoro, di una fase di relax, di una puntualizzazione disciplinare, di un esercizio matematico realizzato da un sottogruppo di alunni mentre gli altri leggono con il maestro, della distribuzione di materiale, di attività di taglio etichette o incollaggio fotocopie... Al netto dei tempi morti, la nostra metodologia consente di misurare con precisione la durata effettiva del tempo di lavoro disponibile per la lettoscrittura.

3.3 La tecnica di codifica

Per ricostruire il time budget di una classe, ciascun intervistatore assiste a tutte le sessioni di lettoscrittura proposte agli alunni nel corso delle tre settimane esaminate. Osserva e codifica esclusivamente i compiti proposti agli alunni del corso preparatorio, anche nelle sessioni con una dominante disciplinare diversa dal francese, qualora l'insegnante indichi anticipatamente che includerà un momento di lettura o scrittura.

L'intervistatore opera in due tempi. Innanzitutto, appunta osservazioni in diretta durante le sessioni, rispettando l'ordine degli avvenimenti osservati. Scrive ciò che l'insegnante dice agli alunni, oppure riassume ciò che gli allievi devono fare. A margine, annota l'ora di inizio di ogni nuovo compito consultando un cronometro avviato all'inizio della sessione. La suddivisione temporale, quindi, è realizzata "a caldo" ogni qualvolta

l'intervistatore rilevi un cambio di compito¹¹. In un'altra sezione, aggiunge informazioni importanti sul carattere esplicito dell'insegnamento e sulla differenziazione pedagogica o le modalità di lavoro degli alunni. Se la classe è divisa in gruppi che eseguono compiti differenti, nota quali sono, quanti allievi vi lavorano senza il maestro e, inoltre, fotografa i documenti distribuiti.

In un secondo tempo, leggermente in differita (spesso alla fine di ogni mezza giornata o giornata) codifica e riporta tutte le informazioni raccolte in una tabella Excel predisposta, in cui ciascuna riga corrisponde a un compito (cfr. tabella 1).

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
N° séance	Chronomètre	Tâche 1 avec M		Explicite	Support	Groupement	Type d'écrit	Différenciation	Tâche 2 (sans M)		Tâche 3 (autre M)		Commentaire
Ordre dans la semaine	Noter le début de la tâche	Quelques mots clés	Code T1	EF - EC - E	F, E, A, C, M, L, D, O, T, TBI AUTR	C-1+ PG+ GGPG+ AUTRG	NT - AFF-CR- DOC-LEG-LB- PO-REC-TTE- MES-AUTR	TA - TD - TDA - TS - DIFAUTR	Nb d'élèves sans M	Code TZ	Nb d'élèves avec autre M	Code T3	
5	0:52:30	temps mon											
5	0:53:00	donnée graphèmes	E4-L		C	GGPG	NT	TA	10	PG8PG58PG4			aide à la fusion
5	0:58:00	donnée syllabes	E4-S		CT	GGPG	NT	TA	10	PG8PG58PG4			Mencourage, aide à la segmentation, à la fusion, renvoie à l'affichage
5	1:02:00	temps mon											M ramène le calme au sein du grand groupe
5	1:02:30	consigne fiche en autonomie	PG58PG4		F	GGPG	NT		10	PG8PG58PG4			

Tabella 1. Estratto di 10 minuti di un file "Compiti", settimana 21, classe 102

N sessione	N séance
Cronometro	Chronomètre
Compito 1 con M	Tache 1 avec M
Esplicito	Explicite
Supporto	Support
Raggruppamento	Groupement
Tipo di scritto	Type d'écrit
Differenziazione	Differenciation
Compito 2 (senza M)	Tache 2 (sans M)
Compito 2 (altro M)	Tache 2 (autre M)
Commento	Commentaire
Ordine nella settimana	Ordre dans la semaine
Annotare l'inizio del compito	Noter le debut de la tache

¹¹ Vale a dire un cambio di obiettivo o della condizione di realizzazione di un medesimo obiettivo.

Alcune parole chiave	Quelques mots clés
Codice T 1	Code T 1
Numero di alunni senza M	Nb d'élèves sans M
Codice T 2	Code T 2
Numero di allievi con altro M	Nb d'élèves avec autre M
Codice T 3	Code T 3
Tempi morti	Temps mort
Dettato sillabico	Dictée syllabes
Consegna scheda in autonomia	Consigne fiche en autonomie
Aiuto nella fusione	Aide a la fusion
M incoraggia; aiuta la segmentazione, la fusione, rimanda al cartellone	M encourage; aide a la segmentation, a la fusion, renvoie a affichage
M ristabilisce la calma all'interno del gruppo principale	M ramène la calme au sien du grand groupe

L'unità di indagine è la settimana: un unico file Excel raggruppa tutte le informazioni settimanali. Ciascuna settimana è suddivisa in sessioni (colonna A), a loro volta suddivise in compiti (righe della tabella). Ciascuna sessione è numerata secondo l'ordine di erogazione nel corso della settimana e classificata in un file "Impiego del tempo" permettendo nello stesso tempo di indicizzare i video realizzati.

La sequenza, in uno stesso file, di tutti i compiti che compongono le sessioni settimanali, ci permette il calcolo automatizzato dei time budget, ossia della durata minima dell'insegnamento proposto a un allievo per ciascun tipo di compito. Quando tutti gli allievi non sono impegnati nella stessa attività, la durata è ponderata secondo le presenze effettive del gruppo di alunni che esegue il compito. Questo può essere fatto in presenza del maestro (colonna C e D) o tramite lavoro autonomo (colonne J e K), o con l'intervento di un altro soggetto (colonna L e M): maestro soprannumerario, o altro adulto eventualmente presente in classe.

Quando una consegna da parte del maestro sembra inerente a più tipi di compiti, l'intervistatore sceglie quello dominante e mantiene un solo codice (colonna D) per ciascun compito osservato. I compiti di durata inferiore a un minuto non sono codificati. Alcuni compiti, anch'essi molto brevi, si ripetono spesso, intrecciati ad altri compiti. In questo caso, l'intervistatore crea un'unica riga, che corrisponde al compito principale, e procede a una duplice codifica con una slash (per esempio: C4 / EL1). Il nostro sistema di tratta-

mento dati¹² informatizzato attribuisce 2/3 del tempo al primo compito e 1/3 al secondo.

Nella colonna E della tabella, l'intervistatore annota se l'insegnante propone o sollecita almeno una volta per quel compito, una spiegazione in "Perché" (quando avviene la spiegazione delle finalità del compito) o in "Come" (quando avviene la spiegazione delle procedure e strategie o la spiegazione delle conoscenze mobilitate per affrontare il compito).

Nella colonna F, indica il supporto utilizzato per realizzare il compito: scheda o fotocopia (individuale), etichette mobili (individuali), lavagna in ardesia, quaderno o foglio volante, manuale, libro illustrato per ragazzi, documentario o altro libro, computer, tablet, lavagna o cartelloni collettivi, lavagna bianca interattiva o altro.

Nella colonna G, indica la configurazione pedagogica scelta dal professore: collettivo (il gruppo classe al completo, con interazioni), individuale (i bambini lavorano separatamente, senza interazioni pubbliche), in piccoli gruppi (con interazioni tra alunni e organizzazione del tipo "isolotti": più di due gruppi di 2 o più alunni), un gruppo principale + un gruppo più piccolo (il maestro interviene in uno dei due) o altro.

Nella colonna H, codifica il tipo di scritto richiesto dal compito: un cartellone, un report della gita scolastica, di un film o un'esperienza, un documentario o testo esplicativo, una legenda (di illustrazioni o di schemi), una lista (menu, ingredienti, ecc.), una poesia, una filastrocca, una canzone, un racconto (o parte di esso), una ricetta, un messaggio, una lettera o altro. Li distingue dai non-testi, sequenze sciolte di sillabe, parole o frasi, semplici pretesti per l'esercizio di lettura o scrittura.

Infine, nella colonna I, indica le modalità di differenziazione coinvolte, se ve ne sono, e distingue: gli aiuti forniti nel caso di compiti identici, diversi (o riorganizzati) per certi alunni in difficoltà, gli aiuti forniti nel caso di compiti diversi (o riorganizzati) per certi alunni in difficoltà; i compiti agevolati, ossia diversi per i migliori; o altri.

3.4 Tracciare l'attività degli insegnanti e degli allievi

Ne indicheremo due, che lasciano trasparire la vastità della gamma di trattamenti resi possibili dall'indagine:

- I tracciati delle attività di scrittura degli alunni: ciascun intervistatore doveva fotografare tutto ciò che due allievi, A e B, scrivevano nel corso delle settimane esami-

¹² Yvonnick Fesselier è l'ingegnere dell'IFé (ENS Lione) che concepisce e realizza tutta la parte informatizzata del dispositivo, dal sito internet all'estrazione dei dati. Senza il suo contributo, nulla di questo sarebbe stato possibile.

nate e registrare le anteprime digitalizzate sul sito internet del gruppo. Attualmente, su questo sito disponiamo di circa 6000 pagine digitalizzate. Quei due allievi sono stati scelti dall'insegnante a novembre: A era un alunno "forte", solidamente avviato all'apprendimento della scrittura (senza essere già in grado di leggere/scrivere) e B un alunno "in difficoltà", ossia un alunno il cui futuro (in lettura e scrittura) era ritenuto preoccupante dall'insegnate.

- I tracciati dei metatermini utilizzati in classe: ciascun intervistatore doveva rilevare i metatermini grammaticali di cui trovasse traccia nei cartelloni appesi alle pareti o sui quaderni, libri o nei file di francese utilizzati dagli alunni durante la settimana (per esempio frase, parole strumento, plurale e/o singolare).

3.5 Ricostruire la programmazione dell'insegnamento del codice

Un altro dei nostri obiettivi di ricerca è la qualità delle diverse modalità di programmazione dell'insegnamento, per esempio la programmazione dello studio delle corrispondenze grafico-fonologiche (CGP). Questa s'inscrive in un dialogo scientifico con i ricercatori che sostengono che un insegnamento esplicito, sistematico e precoce della decodifica facilita l'apprendimento iniziale della lettoscrittura (Sprenger-Charolles e Colé, 2006, in seguito al report del National Reading Panel; NRP, 2000). Come loro, riteniamo che gli alunni apprendano meglio se acquisiscono al più presto competenze che risvegliano la loro curiosità per il funzionamento del codice alfabetico e che ne facilitano l'autoapprendimento, evitando abbattimenti e tentennamenti rischiosi (Goigoux, 2000). Questa posizione, difesa da molto tempo (Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol, 2000) e sostenuta dalle conclusioni della conferenza di consenso del 2003 (PIREF, 2003) non è mai stata sottoposta alla prova dei fatti in un Paese francofono. Pertanto, cerchiamo di verificarne la validità e, soprattutto, di capire in che condizioni contestuali lo studio precoce e sistematico del codice alfabetico possa rivelarsi effettivamente vantaggioso. Più precisamente, miriamo a stabilire se tutti gli alunni traggano lo stesso vantaggio dalle programmazioni dello studio del codice secondo il loro livello iniziale e se il tempo-ritmo di queste programmazioni abbia un'influenza diretta sulla qualità dell'apprendimento o agisca in interazione con altre variabili didattiche (scrittura, cultura dello scritto, ecc.) (Bucheton e Soulé, 2009; McGill-Franzen, 2010).

Sul piano metodologico, le nostre indagini in questo campo si fondano unicamente sulle prime dieci settimane dell'anno scolastico, poiché le scelte iniziali dei maestri determinano fortemente le loro attività ulteriori e influiscono fortemente, e in maniera duratura, sulla qualità degli apprendimenti degli alunni (INSERM, 2007). Abbiamo tracciato l'inven-

tario delle corrispondenze grafema-fonema insegnate in modo esplicito dai maestri nel corso delle prime nove settimane scolastiche (consultazione dei tracciati scritti su quaderni degli allievi, manuali, cartelloni, schede preparatorie dei maestri, ecc.) Per omogeneizzare la raccolta, abbiamo elaborato una griglia composta dalle 63 coppie principali di corrispondenze grafico-fonologiche del francese (per esempio an (am) ↔ [ã] rappresenta una coppia) e delle 12 lettere mute (come la p di lupo). L' intervistatore indica anche in che senso si studia la corrispondenza: quello della lettura, dal grafema verso il fonema, o quello della scrittura, dal fonema verso il grafema. Questa tecnica consente di riportare tutti gli approcci didattici, fonemici o grafemici (Krick, Reichstadt e Terrail, 2007).

L'inventario realizzato nelle 131 classi ci consente di descrivere tre caratteristiche delle programmazioni:

- il loro *tempo-ritmo* (quante corrispondenze grafico-fonologiche sono state studiate in 9 settimane);
- la loro resa teorica (con l'aiuto di una tabella della frequenza di ciascuna di queste coppie, calcoliamo che parte di un testo standard è decifrabile all'inizio della decima settimana di attività in classe);
- la loro resa effettiva (che parte dei testi proposti agli allievi è decifrabile alla decima settimana).

Ciò permette anche di confrontare ciò che è realmente insegnato dai maestri con quanto è prefissato dagli autori dei manuali.

3.6 Fare l'inventario dei manuali

Per esaminare un eventuale effetto-manuale e contribuire ai dibattiti inerenti l'influenza degli strumenti didattici sul lavoro degli insegnanti, abbiamo recensito i manuali utilizzati e li abbiamo classificati per creare una variabile di categoria utilizzabile nel modello statistico. Il nostro obiettivo è identificare i legami tra la scelta del manuale, la programmazione dello studio del codice e le pratiche effettive degli insegnanti¹³. Ci interessiamo in particolare alle differenze di pratica fra maestri che utilizzano lo stesso manuale e alle similitudini tra coloro che utilizzano manuali diversi.

¹³ Per completare lo studio dell'uso dei manuali, gli intervistatori hanno chiesto agli insegnanti di esprimere il loro grado di soddisfazione rispetto agli strumenti utilizzati, al modo di spiegare la propria modalità di insegnamento della lettoscrittura ai genitori degli alunni, e rispetto alle parole utilizzate per caratterizzare o descrivere il proprio "metodo".

La nostra classificazione distingue quattro insiemi di manuali secondo quanto proposto dagli autori:

- un approccio integrativo: gli autori incitano a combinare studio esplicito e sistematico della corrispondenze grafico-fonologiche, scrittura e produzione testi, comprensione testi e acculturazione. Il loro approccio si basa sullo studio di libri illustrati, integrati o meno con il manuale, talvolta abbreviati e spesso suddivisi in episodi. Gli autori mirano alla costruzione di un universo culturale e vanno a ricercare le interazioni fra comprensione dei testi e studio del codice. Spesso propongono letture documentarie in parallelo. Si tratta di: *Rue des contes*; *Patati et patata*; *Mots d'école*, *Chut je lis*; *A tire d'Aile*; *Croque ligne*; *Que d'Histoires*; *Valentin le magicien*; *Max, Jules et leurs copains*; *Je lis avec Dagobert*; *Libellule*; *Un monde à lire*; *Bulle*. Altri due manuali hanno alcune sfumature in comune con queste categorie, ma saranno studiati separatamente poiché sono prevalentemente campioni: *Ribambelle* che si ispira a delle opere letterarie, lette dagli allievi per intero, e *A l'école des albums* che propone una programmazione dello studio delle corrispondenze grafico-fonologiche doppiamente rapida.
- un approccio fonemico, basato prevalentemente sull'insegnamento delle corrispondenze fonico-grafiche a partire dal fonema. I testi proposti agli alunni sono descritti soprattutto per supportare lo sviluppo dello studio del codice, senza ambizione letteraria, anche se talvolta si aprono ad altri tipi di scritti. Da notare che se la loro pianificazione è vicina a quella dei metodi sillabici, questi manuali si distinguono per un aspetto importante. Contrariamente ai metodi sillabici, propongono la memorizzazione di intere parole ("parole strumento") prima che le stesse siano decifrabili. Si tratta dei manuali: *Ratus*, *Lectissimo*, *Gafi le fantôme*, *Super Gafi*; *Justine et compagnie*, *Je lis avec Mona*, *Pilotis*.
- un approccio sillabico, basato su un insegnamento esplicito delle corrispondenze grafico-fonologiche (a partire dai grafemi) che esclude qualsiasi memorizzazione di parole intere e propone agli allievi solo frammenti di testi costituiti esclusivamente da grafemi studiati in precedenza. Si tratta dei manuali: *Je lis, j'écris*; *Léo et Léa*; *A coup sûr*; *Planète alphas*; *Sami et Julie*; *Taoki*.
- un approccio quasi globale che riserva poco spazio all'insegnamento delle corrispondenze grafico-fonologiche (*Dame Coca* e *Paginaire*).

3.7 Valutare il clima di classe e il coinvolgimento degli alunni

Abbiamo già precisato che il nostro modello di analisi include molte altre variabili pedagogiche la cui importanza è stata mostrata da precedenti ricerche (Hattie, 2009) e che è utile controllare. Per esempio, sappiamo che il tempo offerto dagli insegnanti per l'esecuzione dei compiti non è esattamente uguale a quello che gli allievi impiegano lavorando (Crahay, 1966). Eppure lo scarto tra i due diminuisce in funzione di quanto gli insegnanti riescono a coinvolgere gli alunni, captando e poi mantenendo la loro attenzione (Hamre e al, 2005). Pertanto, abbiamo cercato di descrivere il clima della classe, ossia le relazioni tra insegnante e alunni, oltre alle relazioni tra bambini e il grado di coinvolgimento degli alunni nello svolgere i compiti (NICHD, 2002).

Ogni mattina, durante il primo intervallo, l'intervistatore valutava il comportamento della classe rispetto a questi due indicatori su una scala di quattro gradi, indicanti dei valori estremamente negativi, piuttosto negativi, piuttosto positivi o molto positivi.

Sette voci permettono di caratterizzare il clima di classe:

- Il maestro si comporta in modo magnanimo (voce calma, caloroso, linguaggio rispettoso, atteggiamento fiducioso, sorridente...).
- Il maestro dimostra solida autorevolezza (sa richiamare all'ordine e al lavoro, gestire i conflitti...).
- Il maestro manifesta irritabilità, collera, grida...
- Il maestro minaccia, adotta punizioni severe...
- Gli alunni sorridono, sono collaborativi, manifestano il loro interesse.
- Diversi alunni sono irrispettosi verso il maestro (non ascoltano, rispondono...).
- Diversi alunni litigano, si agitano, disturbano la classe...

Altre sette voci sono utilizzate per caratterizzare il coinvolgimento degli alunni nel lavoro:

- Routine: gli alunni sono in grado di orientarsi tra le diverse forme di lavoro proposte. Sanno cosa devono fare. Non vi è fluttuazione.
- Occupazione: durante lo svolgimento dei compiti, gli alunni sono occupati. Sono "al lavoro" e perdono poco tempo aspettando.
- Fine del compito: quando gli alunni hanno ultimato il compito proposto, dispongono di una riserva di altre attività da eseguire. Sono al corrente di queste possibilità e le mettono in atto.
- Coinvolgimenti: gli alunni sono coinvolti nei compiti proposti. Sembrano attenti e interessati dal lavoro.
- Materiale: il materiale delle attività è pronto e accessibile. Esso è utilizzato o distribuito in maniera efficace.

- Stimolo: l'insegnante promuove il coinvolgimento degli alunni muovendosi tra i banchi, osservando il loro lavoro o incitandoli a proseguire.
- Transizioni: le transizioni tra due compiti sono rapide ed efficaci¹⁴.

4. Completare l'indagine interrogando gli insegnanti

Svariati questionari a risposte aperte o semi-aperte consentono di completare la nostra descrizione delle caratteristiche degli alunni, degli insegnanti e delle loro pratiche. Questi questionari si basano, per esempio, sull'individuazione degli alunni in difficoltà, sui dispositivi di aiuto a loro disposizione, sui compiti a casa, sugli usi della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, sugli usi di manuali o sul senso di autoefficacia del professore. Questi questionari sono tutti legati alle nostre ipotesi di ricerca, specie in merito all'influenza delle rappresentazioni della difficoltà scolastica da parte degli insegnanti (Piquée, 2010), all'impatto di una differenziazione pedagogica passiva (Sensevy, Maurice, Clanet & Murillo, 2008), all'importanza dell'acculturazione allo scritto (Lahire, 1993; Bruner, 1998), al ruolo esercitato dal senso di autoefficacia sulla motivazione degli insegnanti e, di conseguenza, sull'efficacia della loro azione¹⁵. (Bandura, 2007), ecc. Il loro trattamento porterà a costruire delle nuove variabili di livello 1 e di livello 2 che saranno progressivamente introdotte nel modello di analisi. L'inventario esaustivo delle informazioni che abbiamo raccolto sarebbe troppo lungo in questa sede. Ecco alcuni estratti.

4.1 Gli alunni in difficoltà

Per completare le osservazioni relative alla differenziazione pedagogica, l'intervistatore interroga l'insegnante in merito ai dispositivi di cui si avvale per la presa in carico di alunni in difficoltà. Per ciascuna settimana in esame, chiede quali alunni godono di una presa in carico specifica, in classe o fuori dalla classe, per quanto tempo (in ore) e da chi: un maestro E, un maestro G, dei maestri incaricati delle Attività Pedagogiche Complementari, il personale ausiliario della scuola, degli ortofonisti¹⁶. Rileva la durata di questi aiuti in numero di ore cumulate per l'anno scolastico. L'intervistatore inoltre interroga

¹⁴ Queste 14 voci sono state elaborate dalla nostra équipe adattando liberamente lo strumento Americano CLASS (Classroom Assessment Scoring System) (Pianta e al., 2008).

¹⁵ "Se le persone non credono di poter ottenere i risultati che sperano con le loro azioni, hanno ben poca ragione di agire o perseverare di fronte alle difficoltà" (Carré, in Bandura, 2007, p. IV)

¹⁶ Identifica inoltre gli alunni con PPRE (programma personalizzato di riuscita educativa) e/o riconosciuti dalla MDPH (Maison Départementale des personnes handicapées) e i dispositivi speciali di insegnamento del francese come seconda lingua (CLIN (classe di avviamento), CRI (corso di recupero integrato), nessuno, altro...).

l'insegnante sui dispositivi di supporto agli alunni in difficoltà di cui si avvale in classe e loro periodicità: gruppi di livello o gruppi di bisogno; laboratori "a turnazione" (tipo scuola materna) eterogenei, ecc.

Per comprendere meglio il tipo di sguardo dell'insegnante sugli alunni, l'intervistatore chiede quali siano gli alunni che ritiene "in difficoltà" nella sua classe, ossia coloro il cui futuro (in lettura o scrittura) sia considerato preoccupante. Alla fine dell'anno, chiede anche quali sono gli allievi per cui proporrà la bocciatura.

4.2 La cultura dello scritto

L'intervistatore interroga l'insegnante sulle sue pratiche di trasmissione della cultura dello scritto per metterle in relazione con quelle dello studio del codice o dell'insegnamento della scrittura. Fa l'inventario delle pratiche delle due settimane antecedenti il colloquio per aderire il più possibile ai dati fattuali ed evitare le dichiarazioni di buoni intenti. Chiede all'insegnante, per esempio, se ha usato dei libri di letteratura per l'infanzia e l'adolescenza durante le due settimane in esame e con che modalità: offerta di semplice lettura, studio approfondito, messa in relazione con altri testi, rilettura, altro. Chiede anche se gli allievi abbiano accesso a un angolo lettura o a una biblioteca di classe nel tempo da dedicare ad attività autonome. Fotografa questi luoghi e chiede all'insegnante se la classe abbia partecipato a uno o più progetti culturali comprendenti attività di lettura e/o scrittura. Infine chiede se, nel corso dell'anno scolastico, la classe frequenti una biblioteca fuori dall'orario scolastico e con che frequenza.

4.3 Il senso di autoefficacia professionale

Agli insegnanti è stato somministrato un ultimo questionario: verte sul loro senso di autoefficacia professionale¹⁷ (questionario adattato a partire da quello di Toczec-Capelle e Ambroise, 2014). La variabile di controllo così costituita sarà introdotta nel modello atto a caratterizzare la motivazione degli insegnanti.

Ciascun insegnante indica in che misura si sente in grado di realizzare le venti voci riportate di seguito utilizzando una scala da 0 a 100.

- Cinque voci vertono sulla pianificazione dell'insegnamento: *costruire una progressione volta all'acquisizione della lettoscrittura; definire gli obiettivi per una sequenza;*

¹⁷ il senso di autoefficacia rappresenta la fiducia dell'individuo nella propria capacità di riuscire o meno nella propria attività. Più il senso di autoefficacia è elevato, più sono elevati gli obiettivi che la persona si prefissa, così come l'impegno nel perseguirli. (Bandura, 1986, 2007; Carré, 2004).

definire le competenze fissate come obiettivo per gli alunni in una sequenza data; determinare le tappe necessarie alla messa in atto di una sequenza; mettere in atto una sequenza preparata.

- Cinque voci vertono sulla gestione delle interazioni con gli allievi: *comunicare chiaramente e con precisione in un linguaggio adattato agli alunni; adattare le modalità di azione in funzione delle reazioni degli alunni; promuovere la partecipazione degli alunni; risvegliare l'interesse degli alunni; catturare l'attenzione degli alunni.*
- Sette voci vertono sulla valutazione e la differenziazione: *concepire valutazioni nei diversi momenti dell'apprendimento; analizzare gli errori degli alunni per determinarne le cause; aiutare gli alunni ad acquisire consapevolezza dei propri progressi e degli sforzi da compiere; concepire delle attività di rimedio e consolidamento delle acquisizioni; adattare l'insegnamento alla diversità degli alunni; tenere conto delle differenze nei ritmi di apprendimento degli alunni;*
- Quattro voci vertono sull'autorità e la vita di classe: *far rispettare le regole della vita di classe; gestire il comportamento di un alunno che disturba; affrontare i conflitti tra alunni; stabilire un ambiente sereno che favorisca l'apprendimento in seno alla classe.*

5. La soggettività dell'intervistatore

Per tutto il corso dell'anno, l'intervistatore tiene un diario di bordo, dove inserisce diversi tipi di informazioni:

- note prese al volo durante le osservazioni in classe e informazioni inerenti le condizioni dell'osservazione in quanto elementi contestuali (a proposito dell'insegnante, degli alunni, di se stesso);
- informazioni riguardanti i commenti o le interpretazioni che l'insegnante condivide sulle proprie pratiche, i propri allievi, il proprio contesto di lavoro, la propria vita pubblica, la propria storia professionale, le proprie esperienze precedenti, le proprie credenze e i propri valori... Per esempio, sulle relazioni che crea con i genitori degli allievi, la loro presenza a una riunione alla ripresa dell'anno scolastico, l'aiuto nei compiti...;
- osservazioni, domande e commenti personali che non rientrano in alcuna delle sezioni prestabilite. In particolare, annota le proprie ipotesi sull'influenza della sua presenza sulle pratiche di classe (alunni, insegnante) o sull'impatto delle pratiche osservate sugli apprendimenti degli alunni.

Questo sguardo soggettivo resta privato: è comunicato ai ricercatori soltanto se l'intervistatore lo desidera, al termine delle osservazioni.

Alla fine dell'anno, ciascun intervistatore redige un breve testo che riassume il suo punto di vista soggettivo sulla pratica osservata rispondendo alla seguente consegna: "Ha osservato la pratica dell'insegnante per tre settimane e non è certo/a che tutta la ricchezza di queste osservazioni sia racchiusa nelle sezioni imposte dalle nostre griglie e dai nostri questionari. Forse pensa che l'importante sia altrove. Può indicare gli elementi osservati che, secondo lei, fanno la differenza, quelli che potrebbero essere alla base dell'efficacia (forte o debole) di quell'insegnamento? In altri termini, cosa ha osservato che, a suo avviso, potrebbe influenzare in maniera significativa la qualità degli apprendimenti degli alunni della classe?" Questo parere, reso anonimo, forse potrà aiutarci nella formulazione di nuove ipotesi interpretative delle ragioni dell'efficacia misurata.

Sezione 4

Verso un percorso di ricerca

10. Per una ricerca sulle pratiche di insegnamento/apprendimento della lettoscrittura: primi orientamenti

Mario Castoldi¹

Sulla base della ricognizione dello stato dell'arte sul tema, documentata attraverso i contributi precedenti, l'IPRASE Trentino intende avviare un proprio percorso di ricerca centrato sullo specifico contesto della scuola trentina. Il titolo proposto per la ricerca *“Imparare a leggere e scrivere: incidenza delle pratiche quotidiane di insegnamento”* sintetizza molti dei tratti che vorrebbero qualificare la ricerca. Innanzi tutto il focus sull'“imparare” intende sottolineare un processo di apprendimento che sempre meno si limita all'insegnamento formale ricevuto a scuola, bensì è il portato di un percorso di alfabetizzazione più ampio e prolungato nel tempo; da qui un verbo centrato su colui che apprende, piuttosto che su colui che insegna. In secondo luogo il richiamo alle *“pratiche quotidiane di insegnamento”* vuole spostare l'attenzione su quanto agito nel lavoro in classe, al di là dei riferimenti teorici o dei formalismi metodologici; ciò che interessa è capire cosa succede effettivamente in classe, quali attività ed esperienze di apprendimento qualificano il processo di alfabetizzazione alla lingua scritta. Infine il termine *“incidenza”* mette esplicitamente a tema il rapporto tra processi e risultati di apprendimento, qualificando la ricerca non solo come ricognizione sulle pratiche insegnamento, ma anche come tentativo di correlare le pratiche rilevate con i risultati di apprendimento ottenuti dagli allievi.

L'oggetto di indagine riguarda quindi l'efficacia delle pratiche di insegnamento/apprendimento della lettoscrittura; lo scopo è quello di esplorare le pratiche in uso nelle scuole trentine per identificare le soluzioni più efficaci e sviluppare azioni di accompagnamento e di potenziamento. In termini più operativi gli scopi della ricerca si possono così riassumere:

- analizzare le pratiche di insegnamento del codice scritto nella scuola trentina;
- individuare le soluzioni organizzative e didattiche più efficaci nel contesto della scuola trentina sulla base dei risultati di apprendimento ottenuti;
- prefigurare azioni di supporto e accompagnamento finalizzate a potenziare il successo formativo in questo ambito di apprendimento;
- sperimentare percorsi di ricerca educativa strutturati e sostenibili per l'IPRASE.

La tavola 1 mira a rappresentare il territorio di esplorazione della ricerca, in riferimento in particolare al contesto attuale della scuola trentina. Quest'ultima, infatti, è caratterizza-

¹ Mario Castoldi è docente di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Torino

ta da alcune peculiarità, che impattano direttamente sul tema di ricerca: la separazione istituzionale tra scuole dell'infanzia, articolate in scuole gestite dalla Provincia di Trento, e in altre scuole aderenti alla Federazione Provinciale Scuole Materne di Trento e ad altre associazioni, e scuole primarie, facenti capo agli Istituti Comprensivi; il progetto Trilinguismo, che prevede fin dai primi anni della scuola primaria il graduale inserimento dell'insegnamento della lingua tedesca e inglese accanto alla lingua italiana. Accanto ad esse anche nella realtà provinciale si riflettono alcune tendenze più generali che investono i processi di scolarizzazione in questi anni: l'avvento del digitale e il potenziale ruolo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nei processi formativi; il multiculturalismo come esito dei processi di globalizzazione e di immigrazione esplosi in questi anni; l'attenzione alla diversità, in tutte le sue forme, che si riflette nell'assunzione del costrutto "bisogni educativi speciali" e delle relative istanze di differenziazione pedagogica che esso veicola.

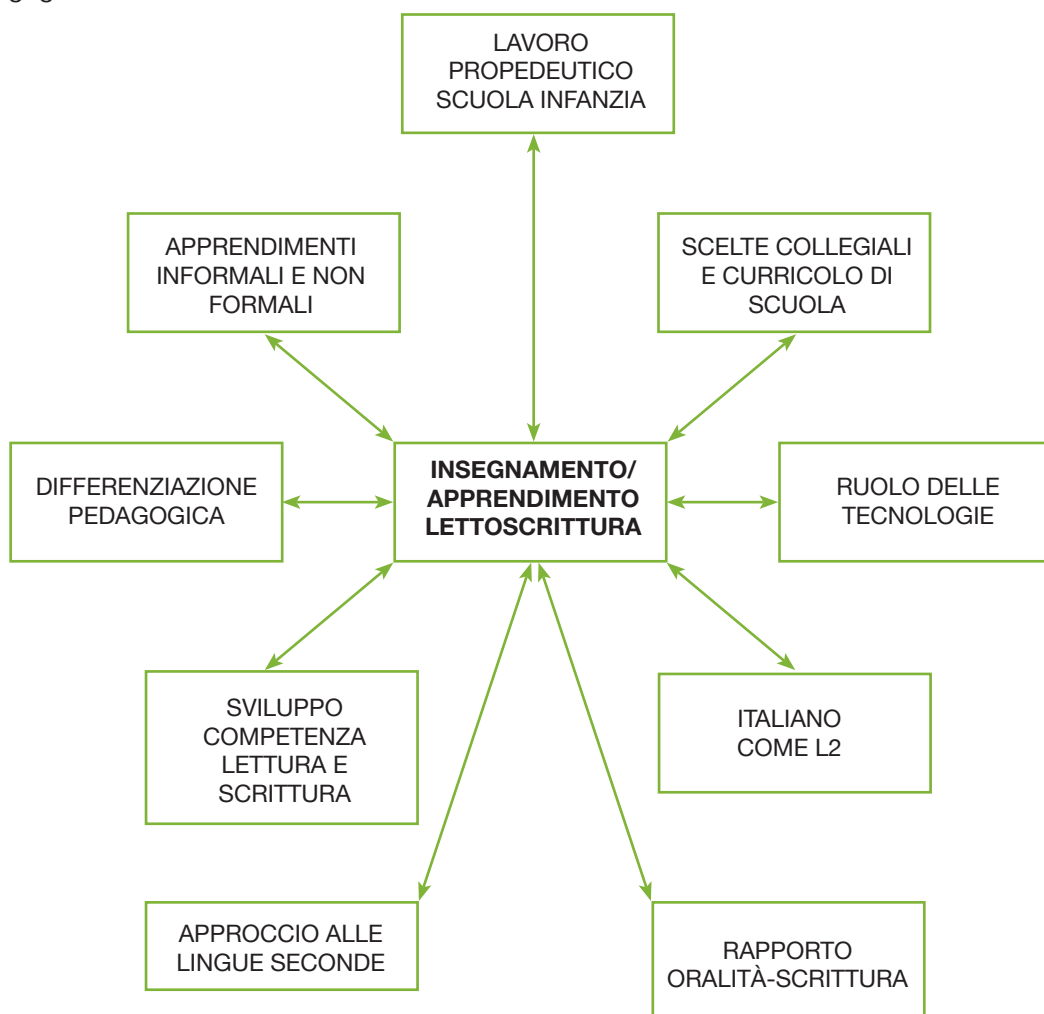


Tavola 1. Campo di esplorazione della ricerca

In termini operativi la ricerca promossa dall'IPRASE è prevista entro un orizzonte biennale, secondo la scansione temporale indicata nella tavola 2. In particolare la fase di pre-ricerca, realizzata nell'autunno 2016, ha inteso gettare le basi per la definizione operativa dell'impianto di ricerca, prevista dopo il seminario del dicembre 2016, i cui lavori sono documentati in questo rapporto. A partire dai primi mesi del 2017 è stato costituito un gruppo di ricerca, con il compito di definire l'impianto di ricerca e i relativi strumenti, che attualmente prevede la seguente composizione: Paola Baratter (Dirigente scolastica IC di Ala), Mario Castoldi (docente Università di Torino), Michela Chicco (ricercatrice Iprase), Lerida Cisotto (docente Università di Padova), Sofia Di Crisci (ricercatrice Iprase), Dario Ianes (docente Libera Università di Bolzano), Angela Martini (esperta in valutazione), Franca Rossi (docente Università di Roma 1) e Giuseppe Tacconi (docente Università di Verona).

settembre-novembre 2016	Fase di pre-ricerca: ricognizione stato dell'arte sull'ambito di ricerca e prima esplorazione sul campo
dicembre 2016	Seminario introduttivo della ricerca
dicembre 2016 – febbraio 2017	Definizione impianto di ricerca
marzo – luglio 2017	Elaborazione e validazione strumenti di ricerca
settembre 2017 – giugno 2018	Realizzazione della ricerca
luglio-dicembre 2018	Elaborazione rapporto di ricerca
dicembre 2018	Seminario conclusivo della ricerca

Tavola 2. Scansione temporale di massima

A tale proposito nell'ambito del seminario del dicembre 2016 sono stati condivisi alcuni nodi concettuali sul tema oggetto della ricerca, le pratiche di insegnamento/apprendimento della prima alfabetizzazione alla lingua scritta, che intendono rappresentare le chiavi di lettura con le quali esplorare la realtà della scuola trentina. Tali nodi sono stati raggruppati in relazione alle due prospettive con cui osservare l'oggetto della ricerca, pur complementari tra loro: sul versante dell'apprendimento della lingua scritta e sul versante dell'insegnamento.

Dalla parte dell'apprendimento sono stati evidenziati i seguenti nodi concettuali:

- oltre i processi di codifica e decodifica: la concettualizzazione della lingua scritta
- dai prerequisiti ai precursori: continuità tra alfabetizzazione emergente e alfabetizzazione formalizzata

- plurilinguismo e Italiano L2: implicazioni sull'apprendimento della lingua scritta
- cultura digitale: processi emergenti nell'apprendimento della lingua scritta.

Dalla parte dell'insegnamento sono stati evidenziati i seguenti nodi concettuali:

- insegnare a leggere e a scrivere: non solo una questione di metodo
- decodifica, comprensione e strategie di lettura
- codifica, produzione e strategie di scrittura
- interdipendenza tra oralità, scrittura e lettura
- testi e contesti motivanti per l'apprendimento di lettura e scrittura
- diversità dei bambini: la didattica per il potenziale di apprendimento
- libri di testo e sussidi didattici per la prima alfabetizzazione: la mediazione dell'insegnante.

Per un approfondimento e una discussione dei nodi concettuali qui richiamati si rinvia agli altri contributi contenuti nel presente rapporto.

Per quanto concerne l'impianto metodologico della ricerca si richiamano alcuni interrogativi da cui il gruppo di ricerca è partito per definire il progetto operativo di ricerca:

- quale segmento della scolarità assumere come oggetto di indagine?
- come si possono analizzare le pratiche di insegnamento?
- a quale livello di articolazione predefinire il modello di analisi delle pratiche di insegnamento?
- come correlare le pratiche di insegnamento con i risultati di apprendimento?
- con quali modalità/strumenti accertare i risultati di apprendimento?
- come rilevare l'“effetto scuola” nei risultati di apprendimento?
- come selezionare il “campione di ricerca” in rapporto alla scuola trentina?
- quali sono gli approcci e gli strumenti di ricerca più adatti agli obiettivi del progetto?
- quali ricadute operative prefigurare in termini di “azioni di supporto e accompagnamento”?

Rispetto ad essi alcuni primi orientamenti condivisi dal gruppo di ricerca e dai responsabili dell'Istituto sono i seguenti:

- mantenere lo sviluppo biennale della ricerca e, di conseguenza, concentrare la ricerca sul campo sull'a.s. 2017/18;
- utilizzare la ricerca francese “Lire et Écrire” come riferimento di base per l'impostazione dell'impianto metodologico;
- privilegiare un approccio esplorativo e analitico, rinviando a passaggi successivi azioni di accompagnamento e supporto;
- limitare la ricerca sul campo alle classi prime di scuola primaria;
- lavorare sui due versanti dell'analisi delle pratiche di insegnamento e dell'accertamento degli apprendimenti dei bambini/e;
- assumere la classe come unità di analisi della ricerca e definire un campione di classi nella realtà provinciale come target di riferimento per la ricerca.

Finito di stampare
nel mese di marzo 2017
da **la grafica** srl - Mori (TN)

Printed in Italy

L'arte dell'insegnare è un insieme di capacità operative e riflessive, conquistate nel tempo da chi insegna e messe a fuoco nel lavoro in classe a fronte di generazioni di studenti che si succedono. I saperi pratici, alla base dei mestieri della scuola, mantengono una loro stabilità nel tempo e conservano, pur con ricorrenti rivisitazioni e peculiari interpretazioni, pratiche di azione e soluzioni didattiche che resistono al logorio del tempo e alle ricorrenti ondate di nuove ipotesi e proposte tecniche.

Pur a fronte di profonde e radicali modifiche nei processi, nei significati e negli ambienti di apprendimento/insegnamento, così come nei percorsi e nelle esperienze dei singoli allievi, imparare a leggere e scrivere è una delle costanti: si rintracciano, infatti, in questo settore, routine generalizzate, quasi tramandate, codificate nell'editoria di settore, con qualche esplorazione innovativa. La disponibilità crescente di informazioni valutative sui livelli di competenza degli studenti obbliga però ad una ricerca attenta e focalizzata sulle condizioni che facilitano l'apprendimento e sugli ostacoli che impediscono il raggiungimento di traguardi definiti e la continuità dei processi di crescita.

Interrogarsi sulle pratiche di insegnamento della lettura e della scrittura non è quindi un nostalgico sguardo al passato resuscitando abecedari e sillabari, né il revival delle querelle metodologiche che hanno agitato i decenni del secondo dopoguerra. È piuttosto il rimettere a fuoco uno dei compiti che gli insegnanti affrontano nei primi anni della scuola primaria, tenendo conto della tradizione, in qualche misura codificata da libri di testo molto simili, dell'esperienza diversa delle nuove generazioni e degli ambienti di apprendimento che le scuole offrono.