

Periodico per la formazione degli insegnanti
Organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor

Idee in form@zione

Il valore delle emozioni nella relazione educativa

Anno 5 • n. 4 • 2016



ARACNE

PERIODICO PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

ORGANO DELL'ASSOCIAZIONE NAZIONALE
DEI FORMATORI INSEGNANTI SUPERVISORI

Idee in form@zione

**Il valore delle emozioni
nella relazione educativa**

Anno 5

n. 4

MARZO 2016

A CURA DI:

CRISTINA RICHIERI
MARIA RENATA ZANCHIN
MARZIA VACCHELLI

Direttore Responsabile

CRISTINA RICHIERI

Comitato Scientifico

SIBILLA CANTARINI: Professore associato di Lingua e linguistica tedesca, Università degli Studi di Verona
LUCIANO CARAZZOLO, Dirigente scolastico nell'Istruzione tecnica e nei Licei, esperto nell'applicazione del riordino dei Licei
SERGIO CECCHIN: Professore associato di Letteratura latina, Torino, già direttore delle SSSI, Piemonte
CARMEL MARY COONAN: Professore ordinario di Didattica delle lingue moderne, Università Ca' Foscari, Venezia
LUCIANO CORRADINI: Professore emerito di Pedagogia generale, Università di Roma Tre
LUCA CURTI: Professore ordinario di Letteratura italiana, Dipartimento di Filologia, linguistica e letteratura, Università di Pisa
MARCO DALLARI: Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Dip. di Psicologia e Scienze cognitive, Università di Trento
PAOLA DONGILI: Professore associato di Economia degli intermediari finanziari, Facoltà di Economia, Università di Verona
FRANCO FAVILLI: Professore associato di Didattica della matematica, Università di Pisa
NORIKO ISHIHARA: Professor of Teaching English as a foreign language, Hosei University (Japan)
MARIA MARTELLO: Esperta in formazione e mediazione dei conflitti, Giudice onorario, Tribunale per minorenni di Milano
MARIO PIATTI: Docente di Pedagogia della musica, Centro studi musicali e sociali Maurizio Di Benedetto, Lecco
GEOGETA RATA: Associate professor, USAMVB, Timisoara (Romania)
DARYL RODGERS: Associate professor of Italian and Applied language studies, Susquehanna University, Selinsgrove (USA)
JEFFREY SCHNAPP: Director of metaLAB, co-director of Berkman Center, professor of Romance literature, Harvard (USA)
WILHELM ŠNYMAN: Senior lecturer for Italian and German, University of Cape Town (South Africa)
ANDREA VARANI: Formatore e docente a contratto per Progettazione e valutazione, Università Milano-Bicocca

Comitato di Redazione

MARIA RENATA ZANCHIN: Capo redattore di *Idee in form@zione*, esperta in ricerca didattica e counselling formativo, Padova
MIRELLA ALBANO: Docente di lingua inglese, docente formatore, Università della Tuscia, Viterbo
AGNESE GIANESSELLI: Docente di materie letterarie nella scuola secondaria, Bari
ELEFTERIA MOROSINI: Docente di italiano e storia progetto EsaBac, esperta di formazione iniziale, Milano
ALUN PHILLIPS: Formatore corsi aziendali di Business English e docente di Lingua inglese, Università Ca' Foscari, Venezia
CHIARA REDI: Docente scuola primaria, tutor coordinatore di tirocinio, Scienze della formazione primaria, Università di Padova
MARZIA VACCHELLI: Dottoranda presso FAU di Erlangen/ Nürnberg, docente di Lingua tedesca, Università Statale, Brescia

Hanno collaborato a questo numero:

ALESSANDRA ANCESCHI: Docente di musica nella scuola secondaria, formatrice, Reggio Emilia
ANNARITA CAZZOLA: Docente di lingua inglese nella scuola secondaria, Vicenza
GABRIELE COCCO: Docente di lingua inglese nella scuola secondaria italiana e nel Regno Unito (GCSEs – A Levels)
CARMEN GENCHI: Docente di filosofia nella scuola secondaria, Bari
CONSUELO LOPEZ: Docente di materie letterarie nella scuola secondaria, counsellor, Bari
LUCIA MASON: Professoressa ordinaria, Dipartimento di Psicologia dello sviluppo e della socializzazione, Università di Padova
ELENA MURARO: Docente di ruolo nella scuola primaria, docente di inglese e tedesco nella scuola secondaria di secondo grado, Padova
ALUN PHILLIPS: Formatore corsi aziendali di Business English e docente di Lingua inglese, Università Ca' Foscari, Venezia
CHIARA REDI: Docente scuola primaria, tutor coordinatore di tirocinio, Scienze della formazione primaria, Università di Padova
CRISTINA RIGHIERI: Docente di lingua inglese, formatrice, d. a. c. di Inglese specializzato, Università degli Studi di Verona
GIOVANNA SCIUTI RUSSI: Docente di Italiano L2 presso l'Istituto Italiano di Cultura di Parigi
SARA SCRIMIN: Ricercatrice, Dipartimento di Psicologia dello sviluppo e della socializzazione, Università degli Studi di Padova
MARTA TODESCHINI: Docente di scuola primaria, esperta di Polo Apprendimento, Padova
MARINA USÀLA: Formatrice, docente di materie letterarie nella scuola secondaria, Palermo
MARZIA VACCHELLI: Dottoranda presso FAU di Erlangen/Nürnberg, docente di Lingua tedesca, Università Statale, Brescia
MARIA RENATA ZANCHIN: Esperta in ricerca didattica e counselling formativo, Padova

Revisori che hanno collaborato in una o più edizioni di *Idee in Form@zione*:

MIRELLA ALBANO: Docente di lingua inglese, docente formatore, Università della Tuscia, Viterbo
BARBARA BERTIN: Dirigente scolastico, Venezia
BARBARA BEVILACQUA: Docente di scuola primaria, formatrice, tutor coordinatore, Università degli Studi di Padova–Verona
CARMEL MARY COONAN: Professore ordinario di Didattica delle lingue moderne, Università Ca' Foscari, Venezia
MICHELE CAPUTO: Professore aggregato di Pedagogia generale, Università di Bologna
LOREDANA CRESTONI: Docente di Psicologia della comunicazione, formatrice e coordinatrice progetti di formazione, Verona
LUCA CURTI: Professore ordinario di Letteratura italiana, Università di Pisa
FRANCA DA RE: Esperta di metodologie didattiche per lo sviluppo delle competenze, Dirigente tecnico del MIUR, Veneto
PIERGIUSEPPE ELLERANI: Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Università del Salento
CARLO FIORENTINI: Docente di chimica, esperto di educazione scientifica (scuola I e II ciclo), presidente CIDI, Firenze
LUISANNA FIORINI: Dirigente scolastica presso il Servizio provinciale di valutazione, Bolzano
MARIA ROSA FONTANA: Docente di latino e greco e tutor coordinatore, Modena–Bologna
ANNA MARIA FRESCHI: Docente di Pedagogia musicale, Perugia
ATTILIO GALIMBERTI: Docente di lingua inglese, tutor coordinatore, formatore LEND e ANILS, Bergamo
IVANA GAMBARO: Docente di storia e filosofia nella scuola secondaria e formatrice, Genova
CARMEN GENCHI: Docente di filosofia nella scuola secondaria, Bari
LEO IZZO: Docente di musica nella scuola secondaria e ricercatore indipendente, Bologna
GISELLA LANGÉ: Ispettrice tecnica di Lingue straniere del MIUR, esperta di politiche linguistiche e curricoli linguistici
VINCENZA LEONE: Docente nei laboratori di didattica dell'inglese, Università Cattolica, Milano.
GIOVANNI MARCONATO: Psicologo e formatore, Venezia
LUCIANO MARIANI: Formatore, autore di materiali didattici, d. a. c. di Didattica della lingua inglese, Università di Milano
STEFANO MELONI: Referente per la formazione, USR Sardegna
MICHELA MENGOLI: Docente di lingua e civiltà francese, co–referente Sezione internazionale EsaBac, Bologna
LUISANNA PAGGIARO: Formatrice e responsabile LEND, Pisa
MARIO PIATTI: Pedagogista musicale, Forcoli (Pisa)
JULIANA E. RAFFAGHELLI: Progettista, eLearning & Open education, Università degli Studi di Trento
MANUELA REBETTO: Ricercatrice INDIRE, Torino
ARDUINO SALATIN: Vice–presidente INVALLSI, preside Istituto Universitario Salesiano, Venezia
MATTEO SEGAFREDDO: Compositore, docente a contratto, Università Ca' Foscari, Venezia
LUCIANO SPADA: ICT in education specialist, d. a. c., Università Ca' Foscari e IUAV, Venezia
GIUSEPPE TACCONI: Ricercatore in Didattica generale, Università degli Studi di Verona
ALESSANDRA TOMASELLI: Docente di Lingua tedesca, Dipartimento di Lingue e letterature straniere, Università di Verona
ANDREA VARANI: Formatore e d. a. c. per Progettazione e valutazione, Università Milano–Bicocca
LUCY VIVALDINI: Docente contrattista di lingua inglese e culture della materia presso l'Università degli Studi di Brescia
ANNALISA ZANOLA: Professore associato di Lingua e traduzione inglese, Dipartimento di Economia e Management, Università di Brescia

Direzione e Redazione



ANFIS, via S. Alessio 38 – 37129 Verona

redazione@anfis.eu

Periodico per la formazione degli insegnanti – organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor

www.anfis.eu – Tel. +39 329 6422 306 Fax +39 045 2109 233

Quote associative ANFIS: 30,00 € da versare tramite:

Conto Corrente n. 96067137 intestato a:

“Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor”

Causale: “Iscrizione ANFIS – 2016”

oppure

Bonifico Bancario IBAN: IT39W076011170000096067137 intestato a “Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor” via S. Alessio, 38 Verona 37129 – Causale: “Iscrizione ANFIS 2016 – NOME COGNOME”

Per altre informazioni www.anfis.eu, al menù “Iscriviti all'ANFIS”

Disegno di copertina: Caterina Perezani

Disegni nell'impaginato: Stefano Grasselli

Informazioni per la sottoscrizione di abbonamenti: info@aracneeditrice.it

Costi e Abbonamenti

Abbonamento annuo digitale: € 12,00. Abbonamento digitale per i Soci ANFIS: € 10,00.

Abbonamento annuo cartaceo: € 20,00. Abbonamento cartaceo per i Soci ANFIS: € 18,00.

Gli Articoli pubblicati in questo Periodico sono protetti dalla Legge sul diritto d'autore.

L'utilizzo del libro elettronico costituisce accettazione dei termini e delle condizioni stabilite nel Contratto di licenza consultabile sul sito dell'Editore all'indirizzo Internet.

Tutti i diritti, in particolare relativi alla traduzione, alla citazione, alla riproduzione in qualsiasi forma, all'uso delle illustrazioni, delle tabelle e del materiale *software* a corredo, alla trasmissione radiofonica o televisiva, alla pubblicazione e diffusione attraverso la rete Internet sono riservati. La duplicazione digitale dell'opera, anche se parziale, è vietata.

Criteri di referaggio

Gli scritti che compaiono nelle rubriche *Studi e riflessioni*, *Pratica formativa* e *Lo scaffale del formatore* sono assoggettati a referaggio con il sistema del «doppio cieco» (*double blind peer review process*) nel rispetto dell'anonimato sia dell'autore che dei revisori.

L'individuazione dei revisori è operata dalla Redazione della rivista che sceglierà i *referee* tra studiosi ed esperti del settore oggetto del saggio/articolo, qualora non sia stato individuato preventivamente tra i componenti del Comitato Scientifico. Gli studiosi revisori, insieme ai componenti del Comitato Scientifico, fanno parte del *Comitato dei Referee*, annualmente aggiornato.

La Redazione, una volta verificata la pertinenza dei temi rispetto agli ambiti di trattazione della rivista e degli aspetti redazionali (una prima richiesta di adattamento può essere già operata in questa fase), invia ai *referee* i saggi/articoli oggetto di valutazione privi dei nomi degli autori. I *referee*, entro i termini indicati dalla Redazione, forniranno le proprie osservazioni attraverso la traccia di lettura fornita dalla Redazione. La scheda di valutazione permarrà agli atti nell'archivio della Redazione e i suggerimenti contenuti saranno comunicati all'autore del saggio/articolo. Le indicazioni fornite dai *referee*, benché debitamente considerate dalla Redazione, hanno valore consultivo. La Redazione può decidere comunque di pubblicare un saggio/articolo. L'elenco dei *referee* sarà pubblicato sul numero del periodico, senza alcuna specifica di quale saggio/articolo sia stato loro attribuito.

I revisori formuleranno il proprio giudizio, tenendo conto dei seguenti parametri: approfondimento del tema trattato; qualità delle argomentazioni; bibliografia adeguatamente aggiornata; chiarezza e fluidità dell'esposizione.

Sulla base di tali parametri, i revisori potranno formulare i seguenti giudizi:

- a) pubblicabile senza modifiche;
- b) pubblicabile previo apporto di modifiche;
- c) da rivedere in maniera sostanziale;
- d) da rigettare.

Nel caso di giudizio discordante fra i due revisori, la decisione finale sarà assunta dal Direttore, salvo casi particolari in cui il Direttore medesimo provvederà a nominare tempestivamente un terzo revisore a cui rimettere la valutazione dell'elaborato. Il Direttore, su sua responsabilità, può decidere di non assoggettare a revisione scritti pubblicati su invito o comunque di autori di particolare prestigio.

Referee criteria

The written articles appearing in the sections *Studi e riflessioni*, *Pratica formativa*, and *Lo Scaffale del Formatore* are subject to a double blind peer review process which respects the anonymity of author and reviewer.

The Editorial Board chooses referees among academics and experts from the sector pertaining to the essay/article if such a figure cannot be found among the members of the Scientific Committee. Academic reviewers, together with the Scientific Committee make up the Referee Committee, which is subject to an annual review and update.

Once the Editorial Board has checked the relevance of the topic to the journal's aims as well as any editorial issues (the person submitting may be asked to make some initial changes at this stage), it will send the essay/article in anonymous form to the chosen referees. Within the term indicated by the Board, the referee will provide his or her observations using the outline letter provided by the Board. The evaluation form will be kept on the Editorial Board's files and any suggestions will be forwarded to the author of the essay/article. Although carefully considered by the Board, any comments made by the referee are purely for consultation purposes and the Board may decide to publish an essay/article in any case. The list of referees will be published in the periodical without any specific attribution of the essays/articles contained in it.

The referees will form their own judgement, taking into account the following parameters: quality of the argumentation; in-depth treatment of the topic; sufficiently up-to-date bibliography; clarity and fluidity of writing style.

On the basis of these parameters, the referees may make the following judgements:

- a) publishable as it stands;
- b) publishable after making certain modifications;
- c) whole-scale revision required;
- d) reject

If two referees offer different opinions, a final decision will be made by the Director except when the latter decides to nominate a third referee to evaluate the essay/article. The Director reserves the right not to submit invited articles or those written by prestigious authors to the peer review process.

Registrazione del Tribunale di Verona n. 1.944 R.S. del 29.2.2012
Anno 5, numero 4 – marzo 2016
Idee in form@zione is a Peer-Reviewed Journal
Periodicità annuale

Copyright © MMXVI
ARACNE editrice int.le S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Quarto Negroni, 15
00072 Ariccia (RM)
(06) 93781065

ISSN 2280-8523
ISBN 978-88-548-9155-5

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: marzo 2016

Sommario



- 11 Editoriale
di Cristina Richieri

STUDI E RIFLESSIONI



- 17 Quando il *fare* è *pensare*. Il valore cognitivo e metacognitivo dell'arte
di Alessandra Anceschi
- 33 Emozioni nell'apprendimento scientifico, problemi emotivo-comportamentali e comprensione di un testo di scienze: ovvero, del legame tra stati affettivi e prestazione cognitiva
di Sara Scrimin e Lucia Mason



PRATICA FORMATIVA

- 55 Ho sbagliato o sono sbagliato? La gestione degli errori a scuola
di Marta Todeschini
- 69 Emozioni e L2 a scuola. La competenza relazionale del docente di lingua
di Giovanna Sciuti Russi



LO SCAFFALE DEL FORMATORE

- 85 Imparare a osservare, riflettere, collaborare, ricercare. Progettazione e realizzazione di un modulo di formazione iniziale per docenti di inglese
di Cristina Richieri



LA VOCE DEI DOCENTI IN FORMAZIONE

- 109 Presentazione
di Cristina Richieri
- 111 My most illuminating moment as a trainee: When theories are put into practice
di Annarita Cazzola
- 117 My most illuminating moment as a trainee: When reflection turns you into a researcher
di Elena Muraro
- 123 My most illuminating moment as a trainee: Peer-reviewed teaching
di Gabriele Cocco



LETTI PER VOI

- 131 La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro
(a cura di Debora Mantovani, Lucia Balduzzi, Maria Teresa Tagliaventi, Dario Tuorto, Ira Vannini) Recensione a cura di Carmen Genchi
- 141 I tutor e la funzione tutoriale nel TFA. Imparare a insegnare... Insegnare a imparare
(di Stella Bertuglia e Marina Scarcella) Recensione a cura di Marina Usala
- 147 La formazione del mediatore. Comprendere le ragioni dei conflitti per trovare le soluzioni
(di Maria Martello) Recensione a cura di Maria Renata Zanchin
- 153 La letteratura@ al tempo di Facebook. Scrivere, leggere e insegnare storie da Omero al web 2.0
(di Trifone Gargano) Recensione a cura di Consuelo Lopez
- 159 Adding some Tec-Variety. 100+ Activities for Motivating and Retaining Learners Online
(di Curtis J. Bonk, Elaine Khoo) Recensione a cura di Alun Phillips



Editoriale

Cristina Richieri

Se chiediamo a un adulto di descrivere i tratti e le peculiarità dell'insegnante che più di altri ha segnato positivamente il suo percorso scolastico, la risposta molto spesso fa riferimento alla dimensione emotiva, alla capacità di quell'insegnante di suscitare soddisfazione, sorpresa, divertimento, orgoglio. Tutti noi, maestri di scuola primaria o docenti universitari, saremo ricordati — e soprattutto avremo assolto in modo efficace al nostro mandato — per aver sostenuto la motivazione dei nostri studenti facendo leva sulle emozioni che hanno accompagnato la nostra azione, sia essa pedagogica o formativa.

Questa riflessione è frutto di una rinnovata attenzione nei confronti del valore delle emozioni in ambito educativo. I docenti di lingua straniera ricordano sicuramente la cosiddetta *rule of forgetting*, elaborata da Krashen e Terrell negli anni '80, secondo la quale una persona acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che la sta imparando, per esempio quando in quella lingua svolge una attività coinvolgente che, per questo motivo, riesce ad abbassare il *filtro affettivo* (*The Natural Approach* uscì nel 1983). In quegli stessi anni Gardner si occupava delle ripercussioni dei fattori non-cognitivi sui comportamenti umani e pubblicava *Frames of mind* (1983). Con la pubblicazione del volume *Emotional Intelligence* nel 1995 Goleman determinò una vera e propria rivoluzione imponendosi all'attenzione internazionale con ciò che fino a quel momento «era stato considerato come un ossimoro, una unione tra due realtà — emozione e intelligenza — inconciliabili» (Balboni, 2013, p. 8).

Così, a partire dagli anni '90, si è diffusa l'idea tra i riformatori scolastici che la scuola possa giocare un ruolo positivo a favore degli studenti per quanto concerne la comprensione e la gestione delle loro emozioni a scuola (o a casa, quando studiano) a tutto vantaggio dell'apprendimento. Questa rinata considerazione della sfera emotiva si ancora a due principi:

l'educabilità delle competenze socio-emotive e il funzionamento sinergico di affettività e cognizione. La ricerca prosegue in questa direzione studiando la relazione tra abilità connesse con l'intelligenza emotiva e successo accademico (Durlak et al., 2004; Matthews et al., 2012) e restituendoci esiti che attribuiscono alle competenze socio-emotive la facoltà di promuovere l'apprendimento a lungo termine, ridurre i fattori di rischio comportamentali che possono minare i processi positivi, migliorare la vita quotidiana in generale. Tutto ciò è di inequivocabile interesse per il professionista dell'educazione che deve saper cogliere la valenza sociale delle emozioni perché consentono all'individuo di capire i propri simili, di entrare in sintonia con loro per stabilire o mantenere relazioni costruttive.

Questo, in breve, il quadro teorico in cui si collocano i contributi raccolti nelle due sezioni *Studi e riflessioni* e *Pratica formativa* che aprono questo numero di *Idee in Form@zione*.

Il contributo di Alessandra Anceschi affronta la questione del valore cognitivo e metacognitivo dell'esperienza artistica sfatando il mito che per lungo tempo l'ha voluta relegata a un coinvolgimento prevalentemente affettivo. Come afferma il citato scrittore teatrale e regista brasiliano Augusto Boal, il pensiero non prende forma solo attraverso le parole. Riportando Anceschi, «rinchiuso nell'artefatto e nel manufatto esiste un sapere [...] che nella scuola deve esprimersi e assumere valore di testimonianza di un processo di comprensione, di acquisizione e dunque di crescita» che ha valore perché segno di partecipazione alla produzione di cultura e, quindi, alla creazione del mondo.

Sara Scrimin e Lucia Mason illustrano una ricerca condotta nella scuola secondaria di primo grado avente lo scopo di esaminare la relazione tra comprensione di un testo scientifico ed emozioni. Quando queste sono negative, sono responsabili di difficoltà sul piano cognitivo e comportamentale. Appare, dunque, rilevante che — come scrivono le Autrici — «le acquisizioni della ricerca scientifica sulle emozioni in classe vengano incluse nei programmi specifici di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, per creare, o raffinare, la consapevolezza dei legami tra fattori affettivi e cognitivi nelle prestazioni scolastiche». Concludono l'articolo alcune implicazioni educative corroborate da utili avvertenze.

Marta Todeschini affronta il tema della gestione dell'errore. In questo ambito il legame tra stati affettivi e prestazione cognitiva può rivelarsi determinante per il futuro dello studente, dunque la scuola deve impegnarsi perché l'errore non sia fonte di demotivazione ma piuttosto opportunità di apprendimento. «È improbabile», scrive Todeschini, «che gli studen-

ti abbiano voglia di investire del tempo nell'analizzare i propri errori, a meno che a questa attività non venga attribuito un valore dall'insegnante». Il contributo sollecita, perciò, gli insegnanti a riflettere sulla profonda valenza della corretta gestione dell'errore a scuola.

Giovanna Sciuti Russi ragiona della «capacità comunicativa e socio-affettiva [dell'insegnante] intesa come spazio emozionale e sistema di processi, motivazioni e abilità che vanno a interagire con il mondo psicologico e culturale degli studenti, italofoni e non». L'Autrice, esperta di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 in contesto migratorio e penitenziario, e con all'attivo più pubblicazioni su questo tema, ci offre l'opportunità di riflettere sulla multidimensionalità delle competenze di tutti gli insegnanti, non solo di quanti insegnino una lingua straniera o italiano L2, e ci offre spunti cui fare riferimento per la predisposizione di attività didattiche che semplifichino la verbalizzazione, permettendo di realizzare un approccio alla didattica attento alle emozioni anche in quei casi in cui la competenza linguistica dello studente è ancora molto limitata.

Nella sezione *Lo scaffale del formatore* presentiamo un modulo di formazione iniziale per docenti di inglese progettato e realizzato nei corsi TFA e PAS negli anni 2014 e 2015 presso l'Università degli Studi di Verona. Confidiamo, in questo modo, di offrire qualche utile spunto ai colleghi formatori — principianti e non — che vorranno cimentarsi con costrutti quali l'osservazione, la riflessione, la collaborazione e la *teacher research* facendo ricorso a risorse in lingua inglese liberamente accessibili in rete. Nel percorso formativo illustrato molteplici sono i riferimenti alle emozioni, nel caso specifico, degli insegnanti-studenti.

In questo numero della rivista è stata individuata una nuova sezione dal titolo *La voce dei docenti in formazione* per accogliere alcuni brevi contributi di giovani docenti che hanno frequentato i corsi TFA e PAS cui si è fatto cenno sopra. Siamo convinti che dare visibilità agli elaborati di quanti si siano distinti per impegno e competenze contribuisca a far crescere in loro motivazione e senso di auto-efficacia, facendo noi stessi leva proprio su quelle emozioni positive che sappiamo essere il trampolino di lancio per il raggiungimento di ulteriori e più importanti traguardi.

Il numero si chiude con le recensioni di cinque volumi che la Redazione di *Idee in Form@zione* ha scelto per i suoi lettori e che trattano della professionalità dell'insegnante (Mantovani et al.), della funzione tutoriale (Bertuglia & Scarcella), della formazione del mediatore (Martello) e delle TIC (Gargano; Bonk & Khoo). Le recensioni sono rispettivamente a cura di Carmen Genchi,

Marina Usala, Maria Renata Zanchin, Consuelo Lopez e Alun Phillips.

Le mie parole di chiusura vanno ai nuovi membri del Comitato Scientifico: Sibilla Cantarini, Noriko Ishihara, Georgeta Rata, Daryl Rodgers, Schnapp Jeffrey e Wilhelm Snyman. Diamo loro il benvenuto e li ringraziamo per aver accettato di unirsi al già consistente gruppo di “veterani” per collaborare in qualità di componenti del nostro organo di controllo e garanzia e per averci dato la possibilità di allargare lo spettro delle competenze di cui il nostro CS è già in possesso. Grazie alla conformazione di questo rinnovato Comitato possiamo davvero sostenere di aver valicato i confini verso l'internazionalità. Siamo molto fieri di tutto ciò. Buon lavoro a tutti!



Riferimenti bibliografici

- BALBONI, P.E. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE*, 2, 1, 7–30, <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/69/ELLE/4/304> (consultazione del 28/12/2015).
- DURLAK, J.A., WEISSBERG, R.P., QUINTANA, E., & PEREZ, F. (2004). Primary prevention: Involving schools and communities in youth health promotion. In L.A. Jason, C.B. Keys, Y. Suarez-Balcazar, R.R. Taylor, & M.I. Davis (Eds.), *Participatory community research: Theories and methods in action* (pp. 73–86). Washington, DC: American Psychological Association.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York, NY: Bantam Books, Inc. Traduzione italiana: Goleman, D. (1997). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- KRASHEN, S.D., & TERRELL, T.D. (1983). *The Natural Approach*. New York: Pergamon.
- MATTHEWS, G., ZEIDNER, M., & ROBERTS, R.D. (2012). *Emotional Intelligence*. New York: Springer Publishing.



Studi
e riflessioni



Quando il fare è pensare

Il valore cognitivo e metacognitivo dell'arte

Alessandra Anceschi

Nella scuola, i confini che delimitano gli ambiti disciplinari hanno sempre indotto a considerare con pesi differenti il coinvolgimento del corpo e della mente. La tradizionale divisione tra discipline a prevalenza cognitiva e discipline a prevalenza affettiva e psico-motoria (o non cognitiva), ha consolidato un'organizzazione gerarchica che ha visto le prime prevalere sulle seconde. In questa prospettiva l'esperienza artistica condotta nella scuola (musicale, plastico-visiva, coreutica o teatrale che sia) si è conquistata spazio principalmente in virtù della sua "complementarietà" rispetto all'esperienza più propriamente logica e intellettuale.

Ma è proprio vero che leggere, scrivere e far di conto sono processi cognitivi più di quanto non siano osservare un quadro, comporre una poesia, eseguire un canto? Il contributo cerca di sostanziare il valore cognitivo e metacognitivo dell'esperienza artistica insistendo sull'importanza che assume — anche nella scuola — la produzione di "opere" per il riconoscimento di un fare che è pensare.

PAROLE CHIAVE: educazione estetica, produzione artistica, cognitivo e non cognitivo, metacognizione sensibile

In schools, the boundaries separating different subjects have led to different weight being given to how much the body and mind are involved. The traditional division between a mainly cognitive discipline and those considered mainly affective and psycho-motorial (or non-cognitive) has reinforced a hierarchical structure which has given more prominence to the former rather than the latter. In such a context, school-based artistic experience (be it musical, plastic-visual, dance or theatre-related) has gained ground mainly thanks to its perception as something "complementary" compared to a proper logical and intellectual experience.

Is it really true, however, that reading, writing and numeracy are more cognitive processes than observing a painting, writing a poem or performing a song? This paper aims to substantiate the cognitive and metacognitive value of artistic experience by underlining the important role, also in schools, that the production of "works of art" plays in helping recognize that doing is also thinking.

KEY WORDS: aesthetic education, artistic output, cognitive and non-cognitive, sensitive metacognition



1. Le arti: esperienze e saperi diversamente cognitivi?

In qualità di insegnante fortemente interessata alle dinamiche che il processo artistico è in grado di far scaturire nei contesti educativi, desidero riflettere sulle *dimensioni non cognitive* (o — preferibilmente — *diversamente cognitive*) dell'apprendimento. Questo punto di vista svela sin da subito un preciso posizionamento che, ancorché “partigiano”, guarda alla problematica forte delle ricorsive attenzioni dedicate a questo ambito.

Il tema relativo alla distinzione degli apprendimenti tra cognitivi e non cognitivi è figlio della nota tradizione classificatoria di area anglofona capeggiata da Benjamin Bloom che, a partire dalla seconda metà del Novecento, con opera meritoria di ordinamento e categorizzazione delle mete dell'educazione (le conosciute *tassonomie*), ebbe modo di consegnare a tutti gli operatori della scuola importanti strumenti per affrontare le complessità dell'insegnamento. Le tre aree di intervento — area cognitiva, affettiva e psicomotoria — hanno infatti costituito i pilastri della programmazione didattica fino ai giorni odierni (Bloom, 1983; Bloom, Krathwohl, & Masia, 1984; Harrow, 1984).

In riferimento alle dimensioni non cognitive è bene tuttavia sottolineare che una riflessione relativa a un ambito definito attraverso l'avverbio di negazione “non” pone qualche allerta, in particolare per la funzione disgiuntiva che proprio la negazione assume rispetto al suo opposto, diventando per questo espressione di un pensiero binario (un *aut aut* che propone una alternativa obbligatoria). La categorizzazione (dunque anche la separazione degli opposti) è indispensabile per far ordine alla conoscenza, ma — con Morin lo abbiamo inteso — diventa un valore aggiunto se viene ricondotta a quel circolo ininterrotto che utilizza la divisione per analizzare e collegare, per sintetizzare e complessificare (Morin, 2015). Aggiungiamo poi che ogni ambito definito per sottrazione denuncia la difficoltà a individuarne gli attributi caratterizzanti, che sono invece gli elementi qualificanti per il suo opposto. Dunque una condizione che stabilisce a priori una collocazione ancillare.

La formazione professionale dalla quale provengo ha adottato il tipo di categorizzazione testé menzionato, riconducendo la mia disciplina (la Musica) a quelle aree che si definiscono in opposizione al cognitivo (l'una, affettiva, che riguarda anche lo sviluppo degli apprezzamenti e l'altra, psicomotoria, relativa alla manipolazione e alle abilità motorie). Riproponiamo dunque un quesito più volte formulato nel corso di questi anni che ci porta una volta di più a interrogarci su quali siano le caratteristiche

delle discipline artistiche che hanno portato a “deprivarle” dell’aspetto cognitivo¹.

Una prima risposta ha poggiato le sue argomentazioni nell’individuazione di alcuni *topoi* con i quali non solo la scuola, ma la collettività tutta, guarda alle espressioni culturali di natura artistica. Sveliamoli come li si sente abitualmente raccontare.

Si afferma che le arti (la musica, le arti plastiche e visive, la danza, il teatro...) e le esperienze estetiche che ne derivano, siano espressioni della soggettività e riguardino in prevalenza le emozioni piuttosto che la cognizione. Per questo, rivelando il personale, l’aleatorio e l’incerto, non sono in grado di affermare certezze e verità. Le arti, si dice ancora, coinvolgono in misura maggioritaria il corpo rispetto alla mente. Sono per questo espressioni che condensano l’immediatezza di un momento piuttosto che favorire la riflessività. Le arti, ancora, sono principalmente percolate e solo successivamente — eventualmente — parola. Si esperiscono attraverso i sensi e sono atto che precede il linguaggio. Rivelano, per certi versi, uno stadio primordiale.

Da tutto ciò si può dedurre — in modo un po’ sbrigativo ma conseguente — che emozione, azione corporea e percezione siano atti di natura non cognitiva (o, quanto meno, *pre* cognitiva).

Sempre per via deduttiva, da qui ne discende lo status che le discipline artistiche hanno ricoperto e in parte ancora ricoprono nel curriculum: sono state accolte con un ruolo prevalentemente oppositivo alle “discipline della ragione”, come accessorio (talvolta residuale, talvolta più significativo) a completamento dell’esperienza razionale e conoscitiva, considerate a volte con funzione di “alleggerimento” nella distribuzione oraria degli impegni curricolari (a chi non è capitato di veder posizionate le discipline artistiche a fine mattina o — laddove previsto — al pomeriggio, con la motivazione del minor impegno cognitivo necessario?).

Le arti, discipline di natura espressiva definite ancora una volta per privazione attraverso la dicitura “non verbale”, si caratterizzano dunque per qualcosa “in difetto”. Una manchevolezza che, come dicevamo, dovrebbe invece essere tradotta in una qualifica di qualche natura, permettendo il riconoscimento di specifici attributi, ma che anche gli insegnanti delle medesime discipline con fatica riescono a identificare. Ciò li porta ad adottare, di volta in volta, differenti atteggiamenti, che di rado producono

1 Non va dimenticato che le ultime Indicazioni Nazionali per il Curriculum indicano tra le sei funzioni formative della musica (tra loro indipendenti) anche quella emotivo-affettiva (p. 71).

l'auspicata integrazione: in alcuni casi i docenti sono condotti a enfatizzare una espressione intima promuovendo nella didattica la produzione personale come modalità per rinforzare le qualità distintive — il “non cognitivo”, appunto — della propria area di competenza (ho assistito a numerosi esami al termine del primo ciclo di istruzione nei quali gli studenti venivano condotti a illustrare i loro elaborati visivi quasi esclusivamente in termini di proiezioni emotive personali); oppure — promuovendo il lato manipolatorio, anch'esso di pertinenza del non cognitivo — a sollecitare, pur in una direzione tecnicistica e riproduttiva, la costruzione di abilità tecnico-esecutive da acquisire tramite la collezione più ampia possibile di un repertorio (la rassegna di brani eseguiti o di disegni prodotti costituisce efficace documentazione di questa direzione); in altri casi a incentivare nella didattica un sapere volto a “nobilitare” la disciplina storicizzandola, in cerca di una legittimazione che, sul piano delle conoscenze, ambisce a porsi “ad armi pari” rispetto alle materie del *core curriculum* (la richiesta agli studenti di esibire conoscenze verificabili, come fatti, nomi e date storicamente documentabili).

I luoghi comuni, si sa, poggiano su sedimenti di verità e non possiamo certo negare le ragioni che danno sostanza a quanto abbiamo affermato. Proviamo allora a indagare meglio quale sia l'origine di queste affermazioni.



2. Arti e emozione

Tutta la natura della conoscenza è «inscindibile dall'emotività e profondamente connessa all'esperienza, cioè all'agire nel mondo» (Freschi, 2002, p. 3). In questa dichiarazione è condensata quella che sarà una consapevolezza raggiunta successivamente all'azione tassonomica e di suddivisione delle aree educative: cognitivo e non cognitivo sono, non solo nell'atto dell'apprendimento ma durante tutto l'arco della vita, inestricabilmente legati. Se diamo perciò per assodata, come dovrebbe essere, questa affermazione, dobbiamo chiederci che cosa ancora induca a identificare l'emozione come precipuamente in relazione all'esperienza estetica, piuttosto che come tratto trasversale al conoscere.

Una delle credenze costruite attorno all'estetica e all'esperienza artistica assume questa tesi:

I fatti estetici [...] non sarebbero altro che fatti di ordine psicologico: connotazioni emotive del nostro rapporto con oggetti e situazioni, dove non sarebbero decisive le proprietà di questi ultimi [...], ma il fatto del tutto contingente e aleatorio (legato, cioè, a una nostra momentanea disposizione d'animo) di occasionare in noi

una qualche risposta di natura emotiva e, dunque un sentimento di qualche genere.
(Desideri, 2011, p. XIV)

L'equazione diretta a cui porta questa posizione è quella di legare a doppio nodo l'esperienza dell'estetico con il soggettivo e l'emotivo. Nonostante si siano formulate, a partire da qui, posizioni alternative e contrastanti², le radici di quest'idea sono quelle che si ritrovano con maggiore frequenza all'interno della scuola.

Sono radici che poggiano una loro ragion d'essere nella poetica del Romanticismo e da lì, ancora oggi, le ricaviamo. La musica, ad esempio, incoronata da Schopenhauer come «espressione dei moti volitivi e sentimentali dell'interiorità più riposta del soggetto» (Guanti, 1989, p. 203), viene bene raffigurata attraverso la “mitografia” del genio beethoveniano, effigie del primo artista romantico. Abbiamo tutti sotto gli occhi le immagini che ce lo rappresentano con lo sguardo visionario e la capigliatura scarmigliata. Questa icona, ancora nell'attualità odierna, è per molti rappresentativa dell'essenza dell'esperienza dell'arte, in musica come in altri ambiti espressivi. Un'idea che adotta termini come *talento* o *ispirazione* quali congegni per mantenere a distanza qualsiasi implicazione cognitiva (Sloboda in Sorbi, 2002). Qualcosa dove l'*innato* e le particolari *condizioni emotive* determinano la qualità dell'esperienza³. Nelle prassi didattiche ciò si riflette anche nell'aggettivazione valutativa delle competenze, poiché chi risulta eccellere nella Musica o nelle Arti molto spesso viene ritratto come “bravo”, “dotato”, “portato” piuttosto che come “intelligente” o “studioso”.

Tuttavia, che la conoscenza del mondo attraverso l'*aisthesis* anteponga un approccio sensibile, immediato e presentazionale a uno simbolico, mediato e rappresentazionale (Eisner, 1993) è elemento ineludibile che — di fatto — attiva una prima reazione di tipo emozionale. È esperienza di tutti reagire empaticamente a ciò che si presenta ai nostri sensi. Su questa azione del nostro corpo poggia poi il dato di conoscenza.

2 Desideri (2011) affianca alla tesi che assimila ai fatti estetici reazioni di ordine emotivo e psicologico, anche una tesi che riconduce i giudizi estetici essenzialmente a giudizi cognitivi e una che relaziona le differenze estetiche a questioni di natura culturale e contestuale.

3 Anche nelle ultime indicazioni programmatiche (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012), nel profilo delle competenze alla fine del primo ciclo di istruzione non si rinuncia a mettere in relazione l'area espressiva (e motoria) con il talento individuale, dando così ad intendere che potenzialità e doti specifiche siano determinanti in particolare per l'apprendimento delle competenze artistiche e non siano invece qualità che è possibile fare emergere in qualsiasi altro ambito.

Le emozioni funzionano a un livello comunicativo di base. Un livello che, sebbene determinato biologicamente, ha un notevole grado di variabilità in relazione allo sviluppo e alla cultura (tra cui l'esperienza estetica) che ne modellano e plasmano alcuni aspetti. La radice etimologica di *emozione* significa “movimento da”, e ciò suggerisce una direzione verso l'esterno a partire dal corpo (Damasio, 1995). Si tratta dunque di una sorta di impellenza primordiale: «un piacere che [...] scocca la freccia dell'esperienza estetica» (Desideri, 2004, p. 38). Le emozioni — a livello biologico — sono allora processi innati con funzione regolatrice della vita di un organismo che utilizzano il corpo (e le sue reazioni) come “teatro” di espressione (Damasio, 2000).

Per questo non possiamo dimenticare che una delle prime reazioni a un oggetto estetico che attiva la nostra esperienza percettiva è palesata dal coinvolgimento emotivo che il nostro corpo spesso “tradisce” in manifestazioni visibili, come l'espressione di un sorriso o di una smorfia. Ma è l'incapacità di spingersi oltre a questa prima reazione che riduce sterilmente la funzione dell'emozione. E su questo il giudizio di Nelson Goodman è netto e inequivoco: «Qualsiasi raffigurazione dell'esperienza estetica come una sorta di bagno o orgia emozionale è palesemente assurda» (Goodman, 2008a, p. 211).

A ben guardare, le attività artistiche che i nostri studenti sono in grado di condurre ci mostrano in modo visibile come la capacità di riconoscere o utilizzare in attività di natura artistica elementi con valenza emozionale (sia questa ironia, mistero, sorpresa, drammaticità, o altro), vada oltre la semplice idea di espressione di una intimità emozionale e soggettiva.

Gli esiti di una ricerca che ha inteso individuare quale qualità di pensiero e quali conquiste cognitive e metacognitive potesse rivelare la produzione di artefatti da parte di preadolescenti (Anceschi, 2015), hanno messo in evidenza testimonianze che avvalorano la natura emozionale nella produzione artistica come strumento di conoscenza e comprensione (Goodman, 2008a). La valenza dell'espressione emotiva sulla quale va spesso a convergere l'attenzione nella scuola nei confronti degli ambiti artistici (dove l'arte si fa soprattutto per esprimere o, tutt'al più, “ordinare” le emozioni dei soggetti), viene allargata a ben altri compiti. Lo studio, in particolare, ha potuto evidenziare la fertile dialettica di due estremi: atti creativi caratterizzati da astrazione, razionalità e concettualizzazione in affiancamento ad atti creativi volti a coinvolgere l'irrazionale, a colpire l'immediatezza dei sensi. Una doppia polarizzazione che informa della necessaria operazione di sintesi e di convergenza da attuare tra elementi che

spingono verso una risonanza spiccatamente cognitiva e elementi che ci parlano invece di una risonanza prettamente emotiva.

Non si tratta dunque di contrapporre una prospettiva “emotivista” (del provare, del sentire) a una “cognitivistica” (del fare conoscenza). Si tratta piuttosto di vedere all’opera inscindibilmente le due direzioni, riconoscendo il carattere cognitivo alle emozioni e, al contempo, il carattere emotivo alla cognizione. Nel ragionamento estetico e nella produzione artistica non possiamo ignorare che è all’opera «un’intelligenza commossa» (Desideri, 2004, p. 38) e che questa diviene il principio del giudicare trasformando e emancipando l’emozione primaria in “sentimento estetico” (Desideri, 2011).

3. Arti e corpo

L’atto di conoscenza, e l’esperire estetico in particolare, è azione che si contamina come abbiamo detto con emozioni e corporeità, poiché non può fare a meno di “toccare” con i sensi ciò che si appresta a conoscere. Eppure l’atto motorio — un movimento di danza, gli arpeggi delle dita su una tastiera, l’evoluzione della mano in un segno grafico — sono a tutti gli effetti atti di cognizione. Ricerche nel campo della cognitivà musicale (documentate in Sorbi, 2002) vi includono come ambito di ricognizione anche la motricità.

Si tratta però di un atto cognitivo che espone emotivamente il soggetto molto più dell’atto cognitivo che esprime conoscenza e abilità intellettuale. Esibire agli altri la nostra voce nella sua espressione melodica e intonativa, coordinare intenzionalmente e espressivamente i movimenti del nostro corpo, guidare con ordine le nostre mani su una tastiera, sono atti che intimoriscono e che spongono il nostro intimo più di altre “performance” conoscitive. Il coinvolgimento sensomotorio che si mette in atto e che ci porta ad essere maggiormente consapevoli della qualità del respiro, della tensione muscolare, della posizione del nostro corpo, è presa di coscienza che scatena sensazioni molto intense (cfr. Tosto, 1998, soprattutto a proposito dell’espressione vocale).

Il “non verbale” e il corporeo, in virtù della sua specificità comunicativa che non ci illustra il *cosa*, ma il *come* (Buzzoni, 1998), viene anche per questo ricondotto a un’area di ordine affettivo. In ultima analisi è anche questa sostanza qualitativa a porre in difficoltà e a rendere meno “oggettivabili”, e forse anche per questo meno riconoscibili come cognitive, le sue prestazioni.



È infatti a causa di una più “esatta” valutazione delle abilità intellettuali che la superiorità della mente sul corpo è stata decretata da tutti i sistemi di istruzione. Una efficace battuta espressa da Sir Ken Robinson (2006) per rendere evidente lo squilibrato rapporto di relazione tra pensiero e corpo riduce quest’ultimo a «mezzo di trasporto per le teste degli universitari». Del resto, gli ambienti scolastici molto presto si dimenticano dei corpi che li abitano. La scuola allinea quotidianamente i nostri allievi in “mezzi busti”: la quasi totalità del tempo li vediamo dalla cintola in su, e qualora quella postura si scomponga, desideriamo subito richiamarla all’ordine, con richieste che denotano come debba essere la ragione a dominare il corpo.

Posto in questi termini il tema apre di colpo alle problematiche sulla natura e sulla qualità degli spazi educativi, punto di attenzione sempre più nevralgico che costituisce uno dei nodi di volta per riconsiderare la relazione corpo–mente. Ripensare in ambienti rinnovati una diversa collocazione dei corpi pensanti dei nostri studenti aiuterebbe di certo a fare emergere la natura olistica e inestricabile tra la corporeità e la dimensione cognitiva (Zagatti, 2009).

Non solo, dunque, spazi appositamente pensati per l’attività artistica, per l’attività corale o strumentale (palestre, laboratori d’arte e aule di musica sono — nella migliore delle ipotesi — gli unici spazi didattici a ritagliarsi una specificità architettonica e ambientale), ma aule per le scienze, la matematica, la storia, le lingue, la letteratura che siano ospitali per corpi pensanti. Dare modo alla riflessione di esplicitarsi senza annullare la naturale e spesso contestuale attività dei sensi e del corpo, aiuta a rendere trasparente ciò che si percepisce e ciò che si pensa, e questo sostiene il processo cognitivo (Bottero, 2002). Le numerose esperienze condotte nel Nord Europa sul piano dell’innovazione di spazi e architetture sono, come sappiamo, esempio illuminante (A.D.I., 2011). Lì si è da tempo compreso che permeare di *aisthesis* gli ambienti di apprendimento, consentire cioè ai sensi di non subire trattamenti *anestetici*, ancorché involontari, sia una delle chiavi per alimentare la relazione tra corpo e mente. Una delle dirette strade per consentire al corpo di esplicitare la sua valenza cognitiva passa di qui.

4. Arti e percezione



Abbiamo già avuto modo di dire come la conoscenza del mondo avvenga prima per via immediata, presentazionale e sensibile e possa trasformarsi poi in mediata, rappresentazionale e simbolica. In modo esemplare le arti ci porgono questa sinergica modalità di esperienza, in quanto linguaggi che offrono ai nostri sensi diverse aggregazioni e forme materiche ad alto potenziale simbolico.

L'atto percettivo qui inteso, tuttavia, non è da ricondurre alla sola dimensione fruitiva che pone lo studente nella veste di "spettatore", per quanto attivo e coinvolto, di un atto artistico o performativo. Attivare i sensi, percepire con il corpo, non è solo ascoltare, vedere, leggere ciò che altri fanno o hanno fatto, ma è ugualmente porsi nei panni del *costruttore* (Dallari, 2003; Tarozzi, 2003). Le qualità del nostro vedere e ascoltare aumentano esponenzialmente se la nostra esperienza percettiva della materia diventa manipolativa, in grado cioè di attivare un contatto diretto (toccare, muovere, e — perché no — odorare o "gustare" metaforicamente) che assuma valore di nuova elaborazione. Attività di natura riproduttiva (come copiare un quadro, cantare o eseguire un brano conosciuto, recitare un passo teatrale o una poesia) devono potersi affiancare a prospettive di più radicale invenzione, in cui esperienze e costrutti conosciuti possono essere rivisitati e rielaborati per la fabbricazione di "nuovi mondi". Il *fare*, in un'ottica costruttiva che fa tesoro delle esperienze incontrate, «è un rifare» (Goodman, 2008b, p. 7) e dimostra che l'universalità dell'esperienza estetica non sta solo nell'atto di fruizione ma in ugual misura in quello di produzione di artefatti (Pennisi & Parisi, 2013).

Per questo, il progetto pedagogico dovrebbe prevedere la possibilità di costruzione da parte degli studenti anche di una propria *poetica*, che è molto più dell'espressione di un'idea emotivamente pregnante per il soggetto, è — appunto — atto che attraverso la soggettività coinvolge il pensiero e la cognitività. Il concetto suona altisonante, ma non dobbiamo cogliere l'intento come meta colta e ambiziosa, bensì porci all'ascolto anche delle possibili espressioni che possano risultare implicite, ingenue, persino scontate.

Un atto percettivo così inteso, impegnato a non scindere fruizione e produzione, è destinato a ricongiungere l'esperienza sensoriale e concettuale. Le opere, quelle di cui fruiamo ma anche quelle che produciamo, interagiscono con tutte le nostre esperienze e con i processi cognitivi, in un costante miglioramento della nostra comprensione (Goodman, 2010).

Jerome Bruner accoglie questa intenzione nella definizione del “principio di esternalizzazione”, con il quale attribuisce alla produzione di opere la principale funzione di ogni attività culturale collettiva. Questa attività produttiva non rappresenta solo la principale modalità di esplicitazione del pensiero artistico e espressivo, cioè un «pensiero che si traduce nei suoi prodotti» (Bruner, 2000, p. 37), ma riassume a tutti gli effetti la materializzazione di concettualizzazioni, riflessioni e intenzioni. Nel contesto educativo la dimensione qualitativa dell’esperienza si misura non solo nel riconoscere, qualificare, categorizzare i costrutti (astratti e concreti) già esistenti, ma deve essere diretta anche a ciò che i nostri allievi (e, vorrei aggiungere, anche gli insegnanti) sono in grado di creare (Eisner, 1998).

Le ricadute delle azioni didattiche che le arti mettono in moto sul piano cognitivo non sono tutte rintracciabili e verificabili attraverso modalità quali l’interrogazione, il compito scritto, la ripetizione sotto forma di esercizio di un’abilità o di una conoscenza (Dallari, 2012). La convergenza verso queste forme di misurazione di ciò che i nostri allievi imparano, nonostante la diversità dei saperi in gioco, ha contribuito alla limitazione del valore conoscitivo dell’esperienza sensoriale e corporea, producendo una conseguente riduzione del concetto di apprendimento. Ciò ha condotto alla messa in campo di una relazione duale tra due facoltà del pensiero: quella logico-deduttiva e quella descrittivo-narrativo-illustrativa (tutte facoltà “pienamente” cognitive). Sono soprattutto queste due direzioni a essere prese in carico dall’istituzione scolastica e a essere tassonomicamente riferite a descrittori che riconducono a concreti livelli di apprendimento dei contenuti disciplinari. Nella prospettiva che vogliamo sostenere trova invece rilevanza anche una terza categoria di pensiero: quella metaforico-analogico-traspositiva, la quale — pur poggiando su opzioni a soluzione variabile in quanto derivanti proprio da un atto di percezione individuale (e per questo senza dubbio meno oggettivabile) — mantiene natura propriamente cognitiva.

L’arte, anche quella fatta a scuola, non può rinunciare a nutrirsi di simboli, allusioni, semplici indizi, colti primariamente attraverso l’atto sensibile. Sono simboli che possono trasformarsi anche in ambiguità e forti contraddizioni, a testimonianza della natura polivalente della realtà. In ambito educativo tale natura deve essere assunta *in toto* e fatta emergere nelle sue cangianti verità attraverso una continua azione di negoziazione, in relazione ai contesti in cui si colloca. «L’opacità delle opere artistiche, considerata da sempre un segno di “indeterminatezza” e di “ambiguità”» (Iacono, 2007, p. 212) deve essere assunta quale tratto fondante e gnose-

ologico, rinunciando così a sostenere che la correttezza nell'arte sia più soggettiva della verità nella scienza (Goodman, 2008b) e accogliendo il percolato, qualità sensoriale mai definitiva ma sempre negoziabile, quale strumento di conoscenza.

5. Un fare che è pensare

Con tutto questo vogliamo porre l'accento su una modalità di esperienza considerata nel suo aspetto più fabril (quasi nel senso di artigianale) e costruttivo: di un fare che è pensare (Sennet, 2010). Infatti, «per importanti che siano, le parole non sono l'unico modo nel quale pensiamo» (Robinson, 2011, p. 145). Rinchiuso nell'artefatto e nel manufatto esiste un sapere (probabilmente *tacito*, in contrapposizione a uno maggiormente *esplicito* e *proposizionale*, tipico del pensiero logico o descrittivo) che nella scuola deve esprimersi e assumere valore di testimonianza di un processo di comprensione, di acquisizione e dunque di crescita. Si tratta di andare alla ricerca di quanto ha da dirci il piano *immanente* o *neutro*, cioè la materialità di elaborati musicali, visivi, coreutici, teatrali, frutto degli sforzi creativi degli studenti; un piano che acquisisce la sua piena significazione nell'identificazione delle relazioni reciproche con gli altri livelli che ne definiscono le sue sembianze: quello poetico, cioè il livello della produzione espresso da chi l'opera la costruisce, e quello estetico, cioè il livello della ricezione espresso da chi l'opera la fruisce (Nattiez, 1989).

Testimonianze che riconoscono legittimità a diverse forme di cognizione si ritrovano anche nelle dichiarazioni dello scrittore teatrale e regista brasiliano Augusto Boal (2011): egli rifiuta l'idea che il pensiero prenda forma solo attraverso le parole, affermando che non sia sufficiente consumare cultura, ma che sia necessario produrla al fine di diventare partecipi della creazione del mondo, in senso sociale e culturale. Per Boal è dovere politico, istituzionale e pedagogico spingere a essere produttori di cultura, promuovendo un "cittadino-artista" e aiutando ad ampliare il vocabolario con suoni e immagini per espandere la nostra comprensione del mondo. Le valenze di parola, suono, immagine — dice Boal — debbono essere «democratizzate come la terra, l'acqua e l'aria» (p. 55).

Per questo, una prospettiva espressiva che oltre a pratiche di fruizione riesca ad attivare pratiche di produzione è in grado di favorire quella processualità ambivalente e reciproca che si esplica nel "dar forma al pensiero" e nel "dar pensiero alla forma". È precisamente in questa duplice direzionalità che risulta evidente quanto la *comprensione* e la *conoscenza*



abbiano a che fare con il *creare* e quanto il rapporto tra forma e contenuto abbia necessità di essere continuamente ri-costruito, ri-negoziato, ri-condiviso, in uno sforzo che presuppone l'adozione di una dialettica impegnativa e, proprio perché di natura generativa, altamente formativa.

Potremmo così parlare, con un azzardo categoriale e ossimorico, di *metacognizione sensibile* (Anceschi, 2015). Una evidente contraddizione in termini data dall'affiancamento di un'esperienza vissuta attraverso i sensi con una riflessività attuata principalmente mediante l'azione di un pensiero verbale che prende distanza, appunto, dall'esperienza fenomenologica condotta percettivamente e della quale prova "a farsene ragione". È su questa azione riflessiva condotta anche senza il supporto della parola che vogliamo puntare l'attenzione. Ci si vuole riferire, infatti, alla possibilità di attivare una diversa prospettiva metacognitiva attraverso la "messa in *opera*" di azioni sensibili che assumono anche la funzione dialogica e unificante di un contesto sociale, se è vero, come dice Meirieu (2013) che «l'insegnamento ha per obiettivo di legare gli umani tra loro tramite le loro opere [...]» (p. 83). Si tratta di una qualità metacognitiva in piena regola, provvista di tutte le funzioni che la caratterizzano. Questo atto può essere rinforzato, comunicato e condiviso attraverso il medium verbale che ne diviene esplicito atto rivelatore e interpretante, nonché congegno indispensabile all'esteriorizzazione dei processi, ma si compone tuttavia di forme materiali (sensibili) differenti dalla parola e si manifesta, dunque, anche in assenza di una sua declinazione verbale.

L'assunzione di questa prospettiva ci impone, come insegnanti, di costruire o raffinare le sensibilità e le competenze necessarie per riconoscere e interpretare "segni" e "indizi" di tale metacognizione anche in assenza di un atto metariflessivo di tipo verbale. Si tratta anche di attribuire utilità, credibilità, validità a forme del conoscere "a più significati", accogliendo la metaforizzazione come forma evoluta di conoscenza e rinunciando alla presenza di "verità oggettive e assolute". Questo significa arginare la sopraffazione del quantitativo a discapito del qualitativo, preoccupazione evidenziata ancora di recente da Edgar Morin (2015). Significa altresì accettare una metacognizione che si apre al dubbio delle interpretazioni possibili, dando valore alla polisemicità piuttosto che all'univocità delle risposte. Questa diversa forma di metacognizione che si dà per via (a)logico-artistica deve dunque affiancarsi e dialogare con quella logico-scientifica, permettendo anche a quest'ultima di aprire le vie del rinnovamento. Non dovremmo dunque sollecitare solo le "risposte giuste", ma ugualmente quelle *possibili, condivisibili e credibili*.

Una concreta esperienza educativa in questa direzione ha visto studenti e studentesse di 13 e 14 anni elaborare alcuni prodotti multimediali, mettendo in relazione conoscenze artistiche e musicali. Dopo aver conosciuto, discusso e interpretato le opere e l'azione provocatoria di alcuni artisti delle avanguardie del Novecento nel campo delle arti visive e della musica (tra i tanti, in particolare Marcel Duchamp e Erik Satie), ragazzi e ragazze sono stati invitati a produrre la loro "opera impertinente", traducendo con suoni e immagini un intento poetico ed estetico. Ne è scaturita una dozzina di elaborati multimediali dei quali gli stessi autori hanno successivamente dato lettura e interpretazione, riportando verbalmente un processo di cognizione originariamente esperito senza il supporto della parola. Questi sguardi interpretativi si sono poi confrontati con quelli di altri fruitori, in un apposito evento espositivo che ha inteso rendere veritiero sino in fondo il "gioco artistico" (Anceschi, 2014), e mostrando la scuola in un aspetto inabituale: quello di spazio adatto ad accogliere la "vera finzione" dell'arte. Un'occasione che è riuscita ad esplicitare il valore conoscitivo dell'esperienza creativa, mostrando quanto la dialettica che può attivarsi sull'artefatto (segno indubbio di identità personale) incoraggi la pluralità delle opzioni interpretative, consenta l'accoglimento del confronto e della differenza, e converta, grazie a ciò, le credenze in epistemologie.

Affinché si riconosca che il *fare è pensare* è dunque necessario incentivare l'ideazione di percorsi che attivino la conoscenza anche per mezzo dell'atto creativo, raffinando al contempo idonei strumenti di lettura per non continuare a ignorare il potenziale cognitivo e metacognitivo del fare con l'arte. Sarà allora meno difficoltoso considerare sinergicamente e senza opposizioni l'esperienza sensoriale del corpo e quella intellettuale della cognizione e comprendere che: «[...] mentre la concettualizzazione senza percezione è semplicemente vuota, la percezione senza concettualizzazione è cieca (totalmente inoperante)» (Goodman, 2008b, p. 7).

Riferimenti bibliografici

- A.D.I. (2011). Atti del seminario internazionale "Il dito e la luna". *Puntiamo lo sguardo sulle competenze. Nuovi spazi e modi di fare scuola*, http://ospitiweb.indire.it/adi/SemFeb2011_Atti/sa11_frame.htm (consultazione del 30/09/2015).
- ANCESCHI, A. (2014, 26 maggio). Mini Partenze: L'impertinenza tra Musica e Arti Visive. *Musicheria.net*, <http://www.musicheria.net/>



rubriche/?t=Mini_partenze._L_impertinenza_tra_Musica_e_Arti_Visive&p=2&f=843 (consultazione del 30/09/2015).

- ANCESCHI, A. (2015). *Musica e arti visive nell'educazione: qualità dell'apprendimento in una esperienza realizzata secondo un approccio interdisciplinare*. (Tesi di dottorato, Università di Siviglia e di Trento, non edita).
- BLOOM, S.B. (1983). *Tassonomia degli obiettivi educativi*. Volume primo: Area cognitiva. Teramo: Giunti & Lisciani. (Edizione originale pubblicata nel 1956).
- BLOOM, S.B., KRATHWOHL, D.R., & MASIA, B.B. (1984–85). *Tassonomia degli obiettivi educativi*. Volume secondo: Area affettiva. Teramo: Giunti & Lisciani. (Edizione originale pubblicata nel 1965).
- BOAL, A. (2011). *L'estetica dell'oppresso. L'Arte e l'Estetica come strumenti di libertà*. Bari: edizioni la meridiana. (Edizione originale pubblicata nel 2008).
- BOTTERO, E. (2002). Sapere del corpo e prospettive didattiche. In L. Balduzzi (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche* (pp. 17–49). Milano: La Nuova Italia.
- BRUNER, J. (2000). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli. (Edizione originale pubblicata nel 1996).
- BUZZONI, P. (1998). Introduzione. In P. Buzzoni, & I.M. Tosto (a cura di), *Gesto Musica Danza* (pp. VII–XVII). Torino: EDT.
- DALLARI, M. (2003). Laboratori di animazione e didattica dell'arte. In Provincia di Roma (a cura di), *La biblioteca dell'arte, Quaderni di sfoglia libro* (pp. 38–49). Milano: Editrice Bibliografica.
- DALLARI, M. (2012). *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*. Gardolo, TN: Erickson.
- DAMASIO, A.R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi. (Edizione originale pubblicata nel 1994).
- DAMASIO, A.R. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi. (Edizione originale pubblicata nel 1999).
- DESIDERI, F. (2004). *Forme dell'estetica. Dall'esperienza del bello al problema dell'arte*. Lecce: Editori Laterza.
- DESIDERI, F. (2011). *La percezione riflessa. Estetica e filosofia della mente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- EISNER, E.W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher*, 22(7), 5–11.

- EISNER, E.W. (1998). *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New Jersey: Merrill.
- FRESCHI, A.M. (2002). Toccare con mano il proprio mondo: didattica strumentale e modelli di apprendimento. In A. M. Freschi (a cura di), *Insegnare uno strumento. Riflessioni e proposte metodologiche su linearità/complessità* (pp. 1–15). Torino: EDT.
- GOODMAN, N. (2008a). *I linguaggi dell'arte*. Milano: Il Saggiatore. (Edizione originale pubblicata nel 1968).
- GOODMAN, N. (2008b). La fine del museo? In S. Chiodo (a cura di), *John Dewey, Nelson Goodman. Architettura formativa* (pp. 43–57). Milano: Edizioni Unicopli. (Edizione originale pubblicata nel 1985).
- GOODMAN, N. (2010). *Arte in teoria, arte in azione*. Milano: et al. Edizioni. (Edizione originale pubblicata nel 1984).
- GUANTI, G. (1989). *Romanticismo e musica. L'estetica musicale da Kant a Nietzsche*. Torino: EDT.
- HARROW, A. J. (1984). *Tassonomia degli obiettivi educativi*. Volume terzo: Area psicomotoria. Teramo: Giunti & Lisciani. (Edizione originale pubblicata nel 1972).
- IACONO, E. (2007). Educare con l'arte: Nelson Goodman e l'“Harvard Project Zero Development Group”. In E. Franzini, & M. La Matina (a cura di), *Nelson Goodman, la filosofia e i linguaggi* (pp. 201–215). Macerata: Quodlibet Studio.
- MEIRIEU, P. (2013). *Pedagogia: il dovere di resistere*. Foggia: Edizioni del Rosone. (Edizione originale pubblicata nel 2007).
- MIUR, (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, *Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze: Le Monnier, http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf (consultazione del 30/09/2015).
- MORIN, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Edizione originale pubblicata nel 2014).
- NATTIEZ, J.-J. (1989). *Musicologia generale e semiologia*. Torino: EDT.
- PENNISI, A., & PARISI, F. (2013). Corpo, tecnologia, ambiente. Nuove tendenze naturalistiche dell'esperienza estetica. *Aisthesis. Pratiche, linguaggi e saperi dell'estetico*, 6(2), 235–256, <http://www.fupress.net/>

index.php/aisthesis/article/view/13779/12821 (consultazione del 30/09/2015).

ROBINSON, K. (2006, febbraio). *How school kills creativity*. TED conference, https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=it (consultazione del 30/09/2015).

ROBINSON, K. (2011). *Out of our Minds. Learning to be Creative*. Westford, MA: Capstone.

ScLavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.

SENNET, R. (2010). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.

SORBI, S. (2002). Come fa il cervello ad apprendere atti motori complessi. In A. M. Freschi (a cura di), *Insegnare uno strumento. Riflessioni e proposte metodologiche su linearità/complessità* (pp. 16–42). Torino: EDT.

TAROZZI, M. (2003). Il laboratorio come dispositivo ermeneutico nella didattica dell'arte. In Provincia di Roma (a cura di), *La biblioteca dell'arte, Quaderni di sfoglia libro* (pp. 50–55). Milano: Editrice bibliografica.

TOSTO, I. M. (1998). Come un battito d'ali. In P. Buzzoni e I. M. Tosto (a cura di), *Gesto Musica Danza* (pp. 102–118). Torino: EDT.

ZAGATTI, F. (2009). *Parlare all'altra metà del mondo. Raccolta di scritti 1999–2009*. Bologna: Mousikè Progetti Educativi.



Emozioni nell'apprendimento scientifico, problemi emotivo–comportamentali e comprensione di un testo di scienze Ovvero, del legame tra stati affettivi e prestazione cognitiva

Sara Scrimin e Lucia Mason¹

Uno studio condotto nella scuola secondaria di primo grado ha avuto l'obiettivo di esaminare la relazione tra comprensione di un testo scientifico, le emozioni (gioia, noia e ansia) provate rispetto alle scienze come materia in tre diversi contesti (lezioni in classe, compiti a casa e verifiche) e i problemi emotivo–comportamentali, sia esternalizzanti (iperattività, impulsività, difficoltà di attenzione e aggressività), che internalizzanti (ritiro sociale, ansia e depressione). I risultati hanno evidenziato che la comprensione del testo di scienze diventava più profonda all'aumentare dell'abilità di comprensione del testo espositivo e delle pre–conoscenze sull'argomento specifico (la pressione dell'aria), ma diminuiva in presenza di emozioni negative e maggiori problemi emotivo–comportamentali. Alcune implicazioni educative concludono l'articolo.

PAROLE CHIAVE: Emozioni di riuscita, problemi emotivo–comportamentali, comprensione del testo, apprendimento scientifico, scienze.

This study in a lower secondary school was aimed at examining the relationship between the comprehension of a science text, the emotions (joy, boredom, and anxiety) felt towards science as a subject in three contexts (science class, science homework and science tests) and emotional–behavioral problems, both externalizing (hyperactivity, impulsivity, attention difficulties and aggressiveness) and internalizing (social withdrawal, anxiety and depression). The results showed that comprehension of a science text increased in association with higher expository text comprehension and prior knowledge of the specific topic (air pressure), but decreased in association with negative emotions and greater emotional–behavioral problems. The article concludes with some educational implications related to the study.

KEY WORDS: achievement emotions, emotional–behavioral problems, text comprehension, scientific learning, science.

1 Le autrici ringraziano Marica Martorana per l'aiuto nella raccolta e codifica dei dati. È possibile rivolgersi alle autrici per avere copia dei loro lavori citati nell'articolo, scrivendo a sara.scrimin@unipd.it oppure a lucia.mason@unipd.it.



1. Le emozioni di riuscita

Le situazioni in cui gli studenti svolgono compiti e attività nelle aule scolastiche non sono mai neutre dal punto di vista affettivo, in quanto impregnate di emozioni che connotano il loro modo di vivere le situazioni di insegnamento–apprendimento (Boscolo, 2012; Mason, 2013). La mancata considerazione degli stati affettivi è in buona parte dovuta al fatto che per tanto tempo essi sono stati considerati solo come elementi di disturbo della prestazione cognitiva (Immordino–Yang & Damasio, 2007), specialmente in ambito scolastico. Va precisato, tuttavia, come eccezione rilevante, che l'ansia da valutazione ha costituito l'oggetto di una lunga tradizione di ricerca, la quale ne ha evidenziato il ciclo del tutto negativo di conseguenze (Zeidner & Mattheus, 2005). La ricerca psicoeducativa più recente ha però cominciato a precisare antecedenti e conseguenze di varie emozioni in contesto scolastico (Pekrun & Linnenbrink–Garcia, 2014).

Cosa sono le emozioni? Non si può sostenere che esista un'unica definizione in merito nella letteratura psicologica, ma si può affermare che ciò che sostanzialmente le accomuna si riferisce al fatto che le emozioni sono processi multicomponentiali caratterizzati da componenti fisiologiche, affettive, cognitive, motivazionali ed espressive (D'Urso & Trentin, 2013). La rabbia, ad esempio, comporta reazioni fisiologiche periferiche (variazioni nella conduttanza cutanea, del cortisolo salivare e nel ritmo del battito cardiaco), reazioni affettive di grande tensione e disagio, reazioni cognitive di forte preoccupazione, reazioni motivazionali di evitamento e reazioni espressive facciali di collera.

Si deve soprattutto a uno studioso tedesco, Reinhard Pekrun, il fiorire dell'area di ricerca psicoeducativa sulle emozioni a scuola. In seguito a studi basati su interviste semi-strutturate e questionari, lo studioso (Pekrun, 2009) ha classificato le emozioni di riuscita a scuola in otto categorie, considerando tre aspetti, ossia l'attivazione o la de–attivazione, la valenza positiva o negativa e l'attività o il risultato. La speranza, ad esempio, è un'emozione di attivazione positiva rispetto al risultato, così come la noia è un'emozione di de–attivazione negativa rispetto a un'attività. Ancora, la frustrazione è un'emozione di attivazione negativa rispetto all'attività e lo sconforto un'emozione di de–attivazione negativa rispetto al risultato.

La teoria delle emozioni di riuscita di Pekrun (2009) parte dall'assunto che due sono i tipi di valutazione sottostanti alle emozioni accademiche: 1. il grado di controllo che lo studente crede di poter avere sulle attività e sui risultati della riuscita (dipendono da me/ io non ci posso fare niente), 2. il

valore o l'importanza attribuiti a tali attività e risultati (molto importanti/per niente importanti). Secondo questa teoria, emozioni, antecedenti ed effetti sono in relazione causale reciproca. A questo riguardo, la regolazione emotiva dello studente, basata sul riconoscimento e la comprensione delle emozioni, è molto importante in quanto può agire sulle emozioni stesse riducendone l'intensità, così come sulla valutazione del controllo e del valore, rendendo più favorevoli le attribuzioni alle proprie possibilità e, di conseguenza, le aspettative rispetto ai risultati, che sono componenti importanti della motivazione scolastica.

La ricerca empirica più recente ha evidenziato, ad esempio, come le relazioni tra un'emozione assai diffusa a scuola, la noia, e il rendimento siano reciproche. Uno studio longitudinale ha misurato la noia espressa da studenti universitari in cinque diversi momenti nell'ambito di un corso di durata annuale, rilevando come questa emozione di de-attivazione negativa abbia effetti deleteri sulla prestazione che, a sua volta, influenza il successivo vissuto di noia (Pekrun, Hall, Goetz, & Perry, 2014). Un altro studio, sempre condotto con studenti universitari, ha indicato come anche uno stato affettivo considerato negativo, quale la confusione, generata quando si incontrano anomalie e informazioni conflittuali nel materiale di apprendimento, possa risultare vantaggiosa per il ragionamento e l'apprendimento scientifico qualora sia appropriatamente indotta, regolata e risolta (D'Mello, Lehman, Pekrun, & Graesser, 2014).

Una ricerca con studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado ha esaminato le emozioni provate durante lo svolgimento dei compiti a casa e delle attività in classe, precisamente la gioia, l'orgoglio, l'ansia, la rabbia e la noia rispetto a matematica, fisica, tedesco e inglese. All'interno di questi ambiti disciplinari le emozioni durante i compiti svolti sia a casa che in classe erano correlate con il concetto di sé (percezione di competenza) e il rendimento, e non variavano in funzione dell'età (Goetz, Nett, Martini, Hall, Pekrun, Dettmers, & Trautwein, 2012).

Altri studi recenti condotti nel nostro paese, basati sull'analisi degli effetti dell'umore – ossia uno stato affettivo meno intenso e di maggiore durata rispetto all'emozione – hanno evidenziato che l'umore negativo diminuiva la prestazione in un compito di calcolo di base in studenti di scuola primaria e secondaria di primo grado (Scrimin, Moscardino, & Mason, 2014), così come la comprensione di un testo scientifico in studenti universitari (Scrimin & Mason, 2015). Inoltre, è anche emerso che alunni di quinta classe della scuola primaria, caratterizzati da maggiori problemi esternalizzanti (sono descritti più avanti), imparavano meno bene un con-

cetto scientifico, in seguito alla lettura di un testo di scienze, solo quando avevano un umore negativo (Scrimin, Mason, Moscardino, & Altoè, 2015).

La spiegazione più plausibile dell'influenza negativa di un'emozione o un umore negativo fa riferimento al fatto che tale stato affettivo distoglie l'attenzione, quindi risorse mentali, dal compito, oppure la fa prestare su aspetti poco rilevanti, con conseguente riduzione del funzionamento cognitivo (Ellis & Ashbrook, 1988).



2. I problemi comportamentali

I problemi comportamentali che possono avere effetti sulle prestazioni scolastiche di uno studente si distinguono in esternalizzanti e internalizzanti. I primi comprendono condotte socialmente disfunzionali, in genere caratterizzate da mancanza di controllo durante le interazioni con il mondo esterno, si manifestano in più ambiti. In quello scolastico ne sono un esempio i comportamenti degli studenti contraddistinti da impulsività, iperattività, difficoltà di attenzione e aggressività, che possono interferire pesantemente nello svolgimento regolare delle attività didattiche. I problemi internalizzanti, invece, colpiscono principalmente la sfera della persona e sono caratterizzati da ritiro, ansia e depressione (Hinshaw, 1992).

In genere, sono soprattutto i problemi esternalizzanti a preoccupare insegnanti e genitori, anche se solo raramente assumono una rilevanza clinica, trattandosi, nella maggior parte dei casi, di manifestazioni compatibili con fasi di transizione nello sviluppo. Tuttavia, sono rilevabili importanti differenze individuali in quanto alcuni studenti fanno solo sporadica esperienza di problemi di comportamento, mentre altri molto più frequentemente, tanto da subirne conseguenze non solo emotive (Breslau, Breslau, Miller, & Raykov, 2011; Gray et al., 2014). Nel lungo periodo, le condotte problematiche possono interferire negativamente sul piano del rendimento scolastico fino a portare all'abbandono degli studi (Finn, Fish, & Scott, 2008). Esse possono infatti influire direttamente sia sul clima della classe che sulla capacità dello studente di prestare attenzione e concentrarsi, quindi di acquisire le conoscenze e abilità necessarie al raggiungimento degli obiettivi scolastici. È anche possibile che lo scarso rendimento dato da continui fallimenti conduca all'insorgenza di problemi comportamentali (Hinshaw, 1992).

La ricerca empirica ha documentato gli effetti negativi di questi ultimi sulla comprensione del testo. Cain e Bignell (2014) hanno esaminato la comprensione di un testo scritto e uno orale in studenti di scuola primaria

a rischio di sviluppare il disturbo da deficit di attenzione e iperattività, suddivisi in tre gruppi, rispettivamente caratterizzati da scarsa attenzione, alti livelli di iperattività, e dai due aspetti combinati. I risultati hanno evidenziato che i bambini con scarsa attenzione e quelli caratterizzati sia da scarsa attenzione che iperattività si distinguevano negativamente dai bambini di un gruppo di controllo per le competenze limitate nella lettura, dovute alla difficoltà di decodificare le parole in modo accurato e comprendere quanto leggevano. Inoltre, è emerso che la comprensione del testo scritto era migliore di quella del testo orale in tutti i gruppi, in quanto consentiva al lettore di gestire autonomamente la quantità di informazioni da codificare e il ritmo di elaborazione, così come la possibilità di utilizzare strategie (ad esempio la rilettura del testo) che permettono di mantenere la concentrazione più a lungo e aumentare la possibilità di una buona prestazione.

Il legame tra problemi comportamentali e prestazione cognitiva è stato studiato anche in riferimento al rendimento complessivo in ambienti disciplinari diversi. In uno studio longitudinale con studenti di scuola secondaria, Zimmermann, Schütte, Taskinen e Köller (2013) hanno esaminato il legame tra problemi esternalizzanti in adolescenti e prestazioni in lettura e matematica, evidenziando la relazione negativa tra comportamenti devianti e voti scolastici, così come la relazione tra voti bassi e peggioramento del comportamento nel tempo in una spirale verso il basso. L'autostima prediceva negativamente i problemi comportamentali nella prima adolescenza e fungeva anche da fattore di mediazione tra i risultati scolastici e i successivi comportamenti esternalizzanti. Moilanen, Shaw e Maxwell (2010) hanno documentato che problemi comportamentali a 6 e 8 anni erano associati a scarse competenze scolastiche a 8 e 10 anni. Un basso rendimento a 10 e 11 anni risultava inoltre legato alla presenza di comportamenti problematici sia esternalizzanti che internalizzanti a 11 e 12 anni.

Una ricerca analoga, condotta da van Batenburg-Eddes e Jolles (2013), si è focalizzata sul rapporto tra problemi emotivi in giovani adolescenti e scarso rendimento scolastico complessivo. È emerso il ruolo cruciale giocato dal benessere emotivo di uno studente nelle sue prestazioni scolastiche durante il primo anno di scuola secondaria. Un altro studio svolto da Breslau et al. (2011) ha indicato la presenza di un legame a lungo termine fra problemi comportamentali nei periodi di transizione scolastica (a 6 e 11 anni) e prestazioni accademiche nella scuola secondaria di secondo grado (17 anni).



3. La comprensione del testo scientifico

La maggior parte dell'apprendimento scolastico si basa sulla lettura e comprensione di testi. Secondo il modello di van Dijk e Kintsch (1983), la comprensione è un processo a più livelli, precisamente tre: a) analisi del testo sul piano dell'elaborazione di frasi, che sottostà a una rappresentazione linguistica superficiale del discorso; b) rappresentazione coerente del significato del testo, sia sul piano micro che macrostrutturale; si tratta di comprensione a livello della base del testo; c) costruzione del modello situazionale del testo, cioè l'integrazione del suo contenuto nel sistema di conoscenze del lettore. In altri termini, man mano che si legge vengono recuperati "pacchetti" di conoscenze dalla memoria a lungo termine, sulla cui base si forma un modello della situazione del testo, utile per continuare nell'interpretazione. La comprensione effettiva del discorso scritto implica quindi una buona integrazione tra conoscenza nuova (appresa dal testo) e vecchia (recuperata dalla memoria).

Nell'ultimo modello di Kintsch (1998), quello di Costruzione-Integrazione (CI), il processo di costruzione della base del testo è sempre dato dall'input linguistico e dalla conoscenza di cui dispone il lettore, organizzata non in "pacchetti", bensì in una rete di associazioni, i cui nodi rappresentano i concetti o proposizioni. Durante la lettura vengono attivati i nodi corrispondenti nella rete di conoscenza del lettore, nonché gli elementi ad essi strettamente connessi. Ciò che viene attivato può includere anche materiale irrilevante e incongruente, ossia sono presenti elementi (nodi lessicali, proposizioni e inferenze) derivanti dalla mancata considerazione del contesto in cui l'input linguistico è inserito. Il processo complementare di integrazione tralascia però gli elementi irrilevanti, che non vengono sottoposti a ulteriori elaborazioni, e conduce a una rappresentazione coerente del testo integrata con le conoscenze preesistenti del lettore. Tale struttura integrata, che va a far parte della memoria a lungo termine, fa sì che la nuova conoscenza possa essere utilizzata in un contesto diverso da quello di acquisizione.

Questi e altri modelli simili sottolineano il ruolo attivo di chi legge, che deve gestire la memoria di lavoro selezionando le informazioni del testo da elaborare più in profondità, attivare le conoscenze appropriate dalla memoria a lungo termine stabilendo relazioni e connessioni con i dati in entrata, per giungere alla rappresentazione globale coerente del testo, frutto dell'integrazione delle nuove conoscenze con quelle possedute.

Questo processo implica attività inferenziale, ossia il lettore è chiamato a collegare le varie parti del testo e a capire le cose non dette esplicitamente. Sono stati individuati due tipi principali di inferenze: inferenze ponte e inferenze elaborative. Le prime aiutano a mantenere la coerenza all'interno del testo, stabilendo connessioni tra le informazioni testuali e le pre-conoscenze; le seconde consentono di elaborare e arricchire il significato del testo (Oakhill & Cain, 2007).

È il lettore, pertanto, che deve riempire i “vuoti” lasciati dall'autore, generando inferenze sulla base delle proprie conoscenze archiviate nella memoria a lungo termine. Se queste sono ridotte, la comprensione rimane limitata; se invece non sono ridotte ma alternative, ossia scorrette (misconcezioni) dal punto di vista della disciplina, il processo di comprensione di un testo informativo risulta particolarmente laborioso e difficile, in quanto le pre-conoscenze devono essere ristrutturare per potersi realmente integrare con le conoscenze veicolate dal testo (Sinatra & Broughton, 2011). In altri termini, la comprensione profonda di un testo scientifico può richiedere cambiamento concettuale (Gava & Mason, 2006).

4. Il presente studio: domande di ricerca e ipotesi

La ricerca empirica che viene qui presentata ha avuto l'obiettivo di esaminare congiuntamente il ruolo dei fattori emotivi e cognitivi, sopra discussi, nella comprensione di un testo scientifico. Più precisamente, sono stati considerati le emozioni e i problemi emotivo-comportamentali quali aspetti dell'affettività e le pre-conoscenze e l'abilità di comprensione della lettura come aspetti della cognizione. Va precisato che in letteratura esistono pochissimi studi sul legame tra emozione e cognizione nella lettura e comprensione di testi, condotti solo con studenti universitari (Bohn-Gettler & Rapp, 2011; Scrimin & Mason, 2015).

Il presente studio è stato guidato, nello specifico, dalle seguenti domande di ricerca:

- 1) la comprensione di un testo scientifico è legata alle emozioni (gioia, noia e ansia) provate nei confronti della materia scienze in tre diversi contesti (lezioni in classe, compiti a casa e verifiche in classe) e alla presenza di problemi emotivo-comportamentali, al netto del contributo delle pre-conoscenze e dell'abilità di comprensione della lettura?
- 2) quali profili sono individuabili tra gli studenti quando si considera-



no le emozioni che essi provano rispetto alla materia in vari contesti?

- 3) quali fattori cognitivi ed emotivi predicono, positivamente o negativamente, la comprensione di un testo di scienze?

In relazione a tali questioni di ricerca, alla luce della letteratura sul rapporto tra emozioni scolastiche e prestazione, sono state formulate le seguenti ipotesi:

- 1) la comprensione di un testo di scienze correla positivamente con l'emozione della gioia e negativamente con le emozioni dell'ansia e della noia e i problemi emotivo-comportamentali;
- 2) i profili individuabili si differenziano in base alla valenza positiva e negativa delle emozioni provate nei vari contesti considerati;
- 3) sono predittori positivi della comprensione di un testo di scienze le pre-conoscenze, la comprensione della lettura in generale e la gioia quale emozione positiva. Sono invece predittori negativi la noia e l'ansia quali emozioni negative e i problemi emotivo-comportamentali.



5. Metodo

5.1 Partecipanti

Sono stati coinvolti 110 studenti (di cui 62 ragazze) frequentanti le classi prime e seconde della scuola secondaria di primo grado, di livello socio-economico medio.

5.2 Misure

Gli studenti hanno compilato i questionari e le prove di seguito descritti.

Achievement Emotion Questionnaire (AEQ – Elementary School, Pekrun, Lichtenfeld, Killi, & Reiss, 2007). Il questionario è stato predisposto per rilevare le emozioni degli studenti della scuola dell'obbligo rispetto all'apprendimento nelle varie aree del curriculum scolastico. Si compone di 28 item riferiti a tre emozioni — gioia, noia e ansia — provate in tre specifici contesti, ossia durante le lezioni in classe, i compiti a casa e le verifiche in classe (esempi: “Non vedo l'ora che arrivi la lezione di scienze”; “Le scienze mi spaventano”; “Trovo che fare scienze sia noioso”). L'ansia è stata misurata in tutti e tre i contesti, mentre gioia e noia in riferimento alle lezioni in classe e i compiti a casa, in quanto non tipicamente vissute men-

tre si svolgono le prove di valutazione. Ogni item viene valutato su una scala Likert a 5 punti (0 = per niente, 5 = moltissimo). Per ogni studente è stato calcolato un punteggio medio complessivo per ciascuna emozione considerata: gioia, ansia e noia.

Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 2011), validato in Italia da Marzocchi et al., 2004). Il questionario è composto da 25 item da valutare su una scala Likert a 5 punti (0 = per niente, 5 = moltissimo) riguardanti cinque aree del comportamento: sintomi emotivi, problemi comportamentali, disattenzione/iperattività, problemi con i pari e comportamenti prosociali. Quest'ultima scala non è stata presa in considerazione in quanto lo studio intendeva esaminare solo i problemi emotivo-comportamentali. È stato quindi calcolato un punteggio medio complessivo per le quattro scale considerate.

Prove MT. Per misurare l'abilità di comprensione della lettura sono state utilizzate le prove MT (Cornoldi & Colpo, 1995) per la classe prima e seconda della scuola secondaria di primo grado. Dopo la lettura di ogni testo (senza un limite prefissato di tempo), lo studente deve rispondere a 10 domande a scelta multipla che prevedono quattro opzioni di risposta. Il testo può essere riletto anche mentre si risponde alle domande, in quanto si intende ridurre al minimo il peso della memoria nel processo di comprensione. È stato calcolato un punteggio complessivo per ogni studente. Vale la pena ricordare che, dal punto di vista dell'intervento educativo che ne può derivare, il punteggio totale va confrontato con i valori di riferimento forniti dagli autori in seguito alla standardizzazione delle prove, in modo da classificare la prestazione in termini di "richiede intervento immediato", "richiesta di attenzione", "prestazione sufficiente rispetto al criterio" e "criterio pienamente raggiunto".

Pre-conoscenze (pre-test). Sono state rivolte 10 domande a risposta chiusa (con tre o quattro opzioni di risposta) per rilevare quanto gli studenti già sapevano sull'aria e la pressione atmosferica. Le domande prevedevano anche una giustificazione per la risposta scelta. Inoltre, è stata rivolta una domanda a risposta aperta che chiedeva di fornire una spiegazione del fenomeno descritto nel testo, ossia il funzionamento di una comune ventosa ("Se dovessi spiegare a un bambino più piccolo di te perché la ventosa rimane attaccata alla piastrella del bagno quando la premi forte, che ragionamento gli faresti per fargli capire bene questo fenomeno?"). Alle risposte è stato assegnato un punteggio da 0 a 3 sulla base della loro correttezza e completezza. Due giudici hanno valutato le risposte e il loro grado di accordo era del 95%. Ogni disaccordo è stato risolto tramite discussione.

5.3 Testo di scienze

Gli studenti hanno letto un testo di 257 parole sull'argomento della pressione dell'aria che spiega il funzionamento di una ventosa.



6. Risultati

Medie e deviazioni standard di tutte le variabili considerate sono riportate in Tabella 1.

Tabella 1. Medie e deviazioni standard dei punteggi riferite alle variabili esaminate ($N = 110$)

Variabili	M	DS	Valore minimo – massimo
Pre-conoscenze	6.24	2.33	1–13
Abilità di comprensione	5.58	2.32	1–10
Gioia – lezioni in classe	3.04	.91	1–5
Noia – lezioni in classe	1.72	.83	1–5
Ansia – lezioni in classe	1.65	.70	1–5
Gioia – compiti a casa	2.27	.94	1–5
Noia – compiti a casa	1.70	.86	1–5
Ansia – compiti a casa	1.45	.76	1–5
Ansia – verifiche in classe	2.32	.84	1–5
Problemi emotivo-comportamentali	10.54	5.42	2–29
Comprensione del testo di scienze	8.51	2.69	2–13

6.1 Relazione tra comprensione del testo, emozioni e problemi emotivo-comportamentali

Per esaminare le relazioni tra la comprensione del testo di scienze sul funzionamento della ventosa, le emozioni (gioia, noia e ansia) provate nei confronti della materia e i problemi emotivo-comportamentali al netto dei fattori cognitivi (pre-conoscenze e abilità di comprensione della lettura), sono state calcolate le correlazioni parziali tra le variabili, riportate in Tabella 2.

Tabella 2. Correlazioni parziali tra comprensione del testo di scienze, emozioni e problemi emotivo-comportamentali (N = 110)

	Comprensione del testo
Gioia – lezioni in classe	0.11
Noia – lezioni	-0.19*
Ansia – lezioni in classe	-0.24**
Gioia – compiti a casa	0.02
Noia – compiti a casa	-0.21*
Ansia – compiti a casa	-0.28**
Ansia – verifiche in classe	-0.17
Problemi emotivo-comportamentali	-0.19*

* $p < .05$, ** $p < .01$

L'analisi correlazionale ha evidenziato che la comprensione del testo diminuisce se aumenta l'ansia e la noia nel contesto delle lezioni in classe e nel contesto dello svolgimento dei compiti a casa, così come se aumentano i problemi emotivo-comportamentali. Non sono, invece, emerse correlazioni significative tra la comprensione del testo e le emozioni della gioia durante le lezioni in classe e i compiti a casa, e nemmeno con l'ansia provata durante le verifiche.

6.2 Emozioni in vari contesti e profili di studenti

Per individuare i profili degli studenti sulla base delle emozioni provate rispetto alla materia scienze nei tre contesti considerati, è stata compiuta un'analisi dei cluster gerarchica (con il metodo di Ward) che permette di raggruppare una serie di dati in base alla loro similarità in termini dei valori assunti dalle variabili osservate. Da tale analisi sono emersi due cluster o raggruppamenti distinti, riportati in Figura 1.

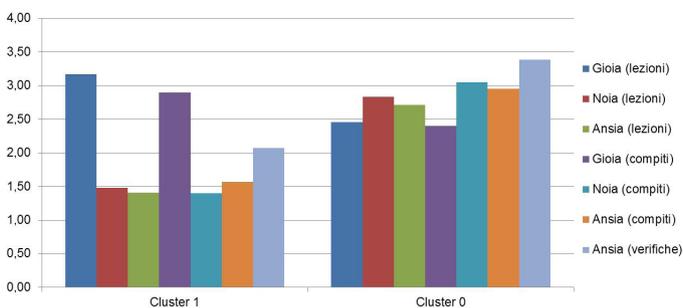


Figura 1. Profili delle emozioni provate in relazione alla materia scienze. Cluster 1 = alta gioia e basse emozioni negative, Cluster 0 = bassa gioia e alte emozioni negative

Per verificare se i due *cluster* si differenziassero in relazione a tutte le emozioni considerate, è stata condotta una serie di t-test. Questi test confrontano le medie di due campioni indipendenti (nel nostro caso i due *cluster*) e consentono di valutare se la loro differenza è statisticamente significativa (con $p < .05$ come valore minimo della significatività statistica, ossia 5% di probabilità che la differenza tra le medie sia dovuta al caso). I t-test hanno confermato che i due *cluster* si differenziavano per tutte le emozioni esaminate, ossia: la gioia [$t(108) = 3.27, p = .008$] e la noia [$t(108) = 8.41, p < .001$] provate durante le lezioni in classe; la gioia [$t(108) = 2.24, p = .034$], la noia [$t(108) = 11.44, p < .001$] e l'ansia [$t(108) = 9.63, p < .001$] mentre si svolgono i compiti a casa; e, infine, anche l'ansia provata durante le verifiche in classe [$t(108) = 7.98, p < .001$]. I due *cluster* sono stati denominati “alta gioia e basse emozioni negative” e “bassa gioia e alte emozioni negative”.

6.3 Ruolo predittivo dei fattori cognitivi ed emotivi

Per esaminare se i fattori cognitivi ed emotivi considerati potessero essere definiti dei predittori significativi della comprensione del testo di scienze, è stata condotta un'analisi di regressione lineare. Tale analisi si basa sulla costruzione di un modello per prevedere i valori di una variabile dipendente (nel nostro caso la comprensione del testo di scienze, riflessa nel punteggio delle domande al post-test) a partire da una o più variabili indipendenti o esplicative (nel nostro caso le pre-conoscenze, la compren-

sione della lettura, il *cluster* delle emozioni provate e i problemi emotivo-comportamentali). Il modello di regressione è risultato significativo, $R^2 = .45$, $F(4, 105) = 21.43$ $p < .001$, ossia è emerso il suddetto legame tra la variabile dipendente e le variabili indipendenti. Più precisamente, tutte queste ultime sono risultate essere predittori significativi, positivi o negativi, come riportato in Tabella 3. La comprensione del testo sul funzionamento della ventosa migliorava in presenza di pre-conoscenze più corrette sull'argomento, maggiore abilità di comprensione della lettura e stati affettivi connotati più positivamente, mentre peggiorava in presenza di emozioni negative e problemi emotivo-comportamentali più frequenti.

Tabella 3. Predittori della comprensione del testo ($N = 110$)

	B	ES	β
Pre-conoscenze	.57	.09	0.49***
Comprensione della lettura	.25	.09	0.22**
Cluster delle emozioni	-1.12	.55	-0.16*
Problemi emotivo-comportamentali	-1.06	.78	-0.19*

B = coefficienti non standardizzati

ES = errore standard

β = coefficienti standardizzati

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

7. Discussione

Attraverso questo studio si è voluto esaminare il ruolo di fattori cognitivi ed emotivi in una delle principali attività di apprendimento scolastico, ossia la lettura di un testo per acquisire conoscenze disciplinari. L'attenzione sugli aspetti affettivi delle prestazioni degli studenti è molto recente, specialmente in relazione alla comprensione del testo. Tre domande hanno guidato in particolare lo studio. La prima chiedeva se la comprensione di un testo di scienze fosse legata alle emozioni provate rispetto a questa materia nel contesto delle lezioni e verifiche in classe, e dei compiti a casa, e alla presenza di problemi emotivo-comportamentali, dopo aver considerato il contributo di variabili cognitive quali le pre-conoscenze e l'abilità



di comprensione della lettura. Come ipotizzato, le correlazioni parziali significative indicano che più alti sono i punteggi ottenuti dagli studenti alle domande post-test di comprensione del testo, più frequente è l'emozione positiva della gioia e meno consueti risultano gli stati affettivi negativi, come la noia e l'ansia, nonché i problemi emotivi e della condotta.

La seconda domanda di ricerca chiedeva quali profili di studenti emergessero da un'analisi volta a raggruppare le emozioni da essi esperite sia in classe che a casa rispetto alla materia scienze. Un'analisi dei *cluster* ha rilevato due profili che si differenziavano significativamente per tutte le emozioni considerate. A supporto dell'ipotesi, il primo profilo era caratterizzato più frequentemente dall'emozione positiva della gioia e meno frequentemente dalle emozioni negative della noia e dell'ansia nei contesti considerati, mentre il secondo, al contrario, da meno gioia e più noia e ansia.

La terza domanda di ricerca chiedeva quali fattori cognitivi ed emotivi potessero predire, positivamente o negativamente, la comprensione di un testo di scienze. In conformità all'ipotesi, tutti i fattori esaminati sono risultati predittori positivi o negativi. Tra i primi vanno inclusi le pre-conoscenze, l'abilità di comprensione del testo e il profilo di emozioni maggiormente positive, mentre tra i secondi i problemi emotivo-comportamentali. In sintesi, più gli studenti avevano conoscenze corrette sull'argomento, sapevano comprendere bene un testo espositivo, provavano maggiore gioia e minore noia e ansia, più si formavano una rappresentazione mentale accurata del testo. Al contrario, più manifestavano problemi emotivi e di condotta, meno comprendevano il materiale di apprendimento scientifico.

Da tempo è noto che le conoscenze pregresse sull'argomento di un testo espositivo contribuiscono alla sua comprensione (McNamara e Kintsch, 1996). Inoltre, per definizione, le abilità di comprensione della lettura in generale sono legate alla comprensione di un testo specifico (Schellings, Aarnoutsee, & van Leeuwe, 2006). L'aspetto di novità dei risultati di questo studio riguarda il ruolo delle emozioni, positive e negative, che gli studenti vivono in classe durante le consuete attività e verifiche, così come a casa quando fanno i compiti, rispetto a una singola prestazione. La ricerca più recente ha infatti esaminato il legame tra emozioni, ad esempio la noia o l'ansia, e i problemi di condotta in relazione al rendimento generale in un dominio disciplinare (Batenburg-Eddes & Jolles, 2013; Pekrun et al., 2014). Questo studio documenta che gli stati affettivi e i problemi emotivo-comportamentali contribuiscono al risultato

anche quando si considera la prestazione in un solo compito e non in un determinato arco di tempo. Similmente, per quanto riguarda i problemi emotivo-comportamentali, la ricerca fa emergere il loro ruolo negativo a livello di prestazione in un unico compito, mentre la ricerca precedente ne ha documentato il ruolo a livello di rendimento in generale.

Lo studio non è esente da limiti, dati soprattutto dall'uso di questionari *self-report* per valutare gli stati affettivi e i problemi emotivo-comportamentali, e dal coinvolgimento di un numero non elevato di partecipanti. L'impiego di misure dirette, ad esempio reazioni fisiologiche periferiche (come il variare della conduttanza cutanea o il ritmo del battito cardiaco), unite alla compilazione di questionari "in diretta", è senza dubbio preferibile, anche se più difficile nei contesti reali delle classi. Inoltre, campioni maggiormente ampi di studenti possono portare a risultati più solidi. Tuttavia, nonostante questi limiti, lo studio contribuisce alla conoscenza dei molteplici fattori sottostanti alla comprensione di un testo informativo e permette di trarre utili indicazioni educative.

8. Implicazioni educative

Innanzitutto, appare rilevante che le acquisizioni della ricerca scientifica sulle emozioni in classe vengano incluse nei programmi specifici di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, per creare, o raffinare, la consapevolezza dei legami tra fattori affettivi e cognitivi nelle prestazioni scolastiche. Il concetto stesso di benessere scolastico include le emozioni positive degli studenti come dimensione affettiva essenziale. Se in loro non sono presenti gli stati affettivi che conducono all'apprendimento, ogni sforzo da parte dei docenti nel preparare ottime lezioni e materiali è destinato a esiti ben poco significativi. Bisogna riuscire a predisporre le condizioni appropriate per gli allievi, mettendo in moto emozioni positive, a partire dal clima che si instaura nel contesto della classe.

Inoltre, sia pur indirettamente, lo studio indica l'importanza per gli studenti di disporre di capacità di auto-regolazione delle emozioni al fine di attutire gli effetti di quelle negative. A tal riguardo, strategie di *coping* (fronteggiamento) degli stati affettivi spiacevoli possono essere descritte e insegnate agli allievi. Ad esempio, di fronte alla noia — una delle emozioni negative più diffuse a scuola — si può imparare a riconsiderare la situazione che la procura, attribuendole maggior valore e possibilità di controllo personale su di essa, oppure cercare di modificarne qualche aspetto invece di evadere mentalmente o fisicamente.



D'altra parte, anche gli insegnanti possono intervenire positivamente quando percepiscono stati affettivi negativi nei propri allievi, soprattutto in quelli maggiormente in difficoltà. Possono bastare anche poche parole da parte loro, al termine di un'ora di lezione, dette magari in separata sede, per contribuire ad alterare in senso costruttivo un vissuto spiacevole e limitarne gli effetti svantaggiosi sulla prestazione scolastica. Si pensi, ad esempio, che gli insegnanti esercitano un'enorme influenza nell'orientare lo stile attributivo degli allievi rispetto alle cause dei loro insuccessi. Di fronte all'esito negativo di una verifica, con poche parole di accompagnamento del dato numerico, si può sostenere o meno una reazione costruttiva dello studente che lo porta a pensare di potercela fare la prossima volta se intensifica l'impegno. Uno stato di scoraggiamento si tramuta, in uno spazio temporale relativamente breve, in uno stato di speranza e fiducia che aiuta a fare meglio sul piano cognitivo.

In terzo luogo, lo studio porta indirettamente ad auspicare la collaborazione tra insegnanti e ricercatori. È cruciale, innanzitutto, che la pratica educativa comunichi con il mondo della ricerca, sottolineando aspetti e problemi che il contesto concreto delle classi può far emergere in merito. Insegnanti e ricercatori, coordinando e integrando le competenze diverse, possono collaborare alla messa a punto di strategie e programmi di intervento per ottimizzare le esperienze emotive degli allievi, avendo l'obiettivo di migliorarne non solo la prestazione scolastica in compiti specifici, ma anche e, soprattutto, il benessere psicologico, aspetto cruciale dello sviluppo.



Riferimenti bibliografici

- BOHN-GETTLER, C., & RAPP, D.N. (2011). Depending on my mood: Mood-driven influences on text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 103, 562–577.
- BOSCOLO, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Torino: UTET.
- BRESLAU, N., BRESLAU, J., MILLER, E., & RAYKOV, T. (2011). Behavior problems at ages 6 and 11 and high school academic achievement: longitudinal latent variable modeling. *Psychiatry Research*, 185(3), 433–437.
- CAIN, K., & BIGNELL, S. (2014). Reading and listening comprehension and their relation to inattention and hyperactivity. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 108–124.

- CORNOLDI, C., & COLPO, G. (1995). *Nuove prove MT per la scuola media*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- D'MELLO, S., LEHMAN, B., PEKRUN, R., & GRAESSER, A. (2014). Confusion can be beneficial for learning. *Learning and Instruction, 29*, 153–170.
- D'URSO, V., & TRENTIN, R. (2013). *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Bari: Laterza. (Edizione originale pubblicata nel 1998).
- ELLIS, H.C., & ASHBROOK, P.W. (1988). Resource allocation model of the effects of depressed mood states on memory. In K. Fiedler, & J. Forgas (Eds.), *Affect, cognition, and social behaviour: New evidence and integrative attempts* (pp. 25–43). Toronto: Hogrefe.
- FINN, J.D., FISH, R.M., & SCOTT, L.A. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *The Journal of Educational Research, 101*(5), 259–274.
- GOETZ, T., NETT, U.E., MARINI, S.E., HALL, N., PEKRUN, R., DETTMERS, S., & TRAUTWEIN, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 225–234.
- GOODMAN, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581–586.
- GRAY, S.A., CARTER, A.S., BRIGGS-GOWAN, M.J., JONES, S.M., & WAGMILLER, R.L. (2014). Growth trajectories of early aggression, overactivity, and inattention: Relations to second-grade reading. *Developmental Psychology, 50*(9), 2255–2263.
- HINSHAW, S.P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin, 111*(1), 127–155.
- IMMORDINO-YANG, M.E., & DAMASIO, A.R. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education, 1*(1), 3–10.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- MASON, L. (2013). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: il Mulino. (Edizione originale pubblicata nel 2006).
- MASON, L., & GAVA, M. (2006). Effetti della struttura del testo e dell'interesse sul cambiamento concettuale. *Rassegna di Psicologia, 1*, 123–144.
- McNAMARA, D.S., & KINTSCH, W. (1996). Learning from texts: Effects of

- prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, 247–288.
- MOILANEN, K.L., SHAW, D.S., & MAXWELL, K.L. (2010). Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. *Development and Psychopathology*, 22, 635–653.
- OAKHILL, J., & CAIN, K. (2007). *Introduction to comprehension development*. In K. Cain & J. OAKHILL, J. (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 41–73). New York: Guilford.
- PEKRUN, R. (2009). *Emotions at school*. In K.R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 575–604). New York: Routledge.
- PEKRUN, R., HALL, N., GOETZ, T., & PERRY, R. (2014). *Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation*. «*Journal of Educational Psychology*», 106(3), 696–710.
- PEKRUN, R., LICHTENFELD, S., KILLI, U., & REISS, R. (2007). *Achievement Emotions Questionnaire – Elementary School. User's manual*. Department of Psychology, University of Munich, Germany.
- PEKRUN, R., & LINNENBRINK–GARCIA, L. (Eds.) (2014). *Emotions in education*. New York: Routledge.
- SCHELLINGS, G., AARNOUTSE, C., & VAN LEEUWE, J. (2006). Third-graders' think-aloud protocols: Types of reading activities in reading an expository text. *Learning and Instruction*, 16(6) 549–568.
- SCRIMIN, S., & MASON, L. (2015). Does mood influence text processing and comprehension? Evidence from an eye-movement study. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 387–406.
- SCRIMIN, S., MASON, L., MOSCARDINO, U., & ALTOÈ, G. (2015). Externalizing behaviors and learning from text in primary school students: The moderating role of mood. *Learning and Individual Differences*. doi:10.1016/j.lindif.2015.08.023.
- SCRIMIN, S., MOSCARDINO, U., & MASON, L. (2014). School-related stress and cognitive performance: A mood-induction study. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 358–369.
- SINATRA, G.M., & BROUGHTON, S.H. (2011). Bridging reading comprehension and conceptual change in science education: The promise of refutation text. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 369–388.
- VAN BATENBURG–EDDES, T., & JOLLES, J. (2013). How does emotional well-

being relate to underachievement in a general population sample of young adolescents: a neurocognitive perspective. *Frontiers in Psychology*, 4, 1–10.

VAN DIJK, T.A., & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

ZEIDNER, M., & MATTHEWS, G. (2005). Evaluation anxiety: Current theory and research. In A.J. Elliot, & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141–163). New York: Guilford.

ZIMMERMANN, F., SCHUTTE, K., TASKINEN, P., & KOLLER, O. (2013). Reciprocal effects between adolescent externalizing problems and measures of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 747–761.



**Pratica
formativa**



Ho sbagliato o sono sbagliato?

La gestione degli errori a scuola

Marta Todeschini

Il presente contributo intende sollecitare le nuove generazioni di insegnanti a riflettere sulla profonda valenza della corretta gestione dell'errore a scuola. Pare scontato pensare la scuola come l'ambiente che, assieme alla famiglia, contribuisce alla costruzione del sé; molto meno scontato invece realizzare quanto l'intervento educativo possa positivamente incidere a partire dalla consapevolezza che proprio l'errore è occasione e momento di confronto e di progresso. Interpretare l'errore non come semplice negatività ma come possibilità di superamento dei propri inevitabili limiti è una importante chiave di lettura nella strutturazione di un percorso formativo che sia consapevole dell'impatto che la scuola ha nella costruzione della personalità dell'alunno, anche e soprattutto a livello di struttura neuronale. È un compito difficile, complesso e che comprende diversi livelli, da quello motivazionale a quello emotivo e cognitivo. Ma è proprio partendo dall'insuccesso che è possibile risollevarsi e rimotivarsi, attraverso il riconoscimento della propria fallibilità e, per converso, della propria perfettibilità.

PAROLE CHIAVE: errore, insuccesso, potenziamento cognitivo

This paper aims to encourage new generations of teachers to reflect on the fundamental importance of appropriate error management in schools. It would appear obvious to perceive school as an environment which, together with the family, contributes to the building of self-identity. Far less obvious is how educational intervention may play a positive role through awareness of the fact that error actually represents an opportunity for reflection and progress. Interpreting error not as a negative element but rather as a chance to overcome one's own inevitable limitations is a key element in setting up a training path that recognizes the impact a school has in developing a pupil's personality, both on a motivational and an emotive, cognitive level. Starting from some form of failure is what actually allows pupils to lift themselves back up and re-motivate themselves, by recognizing their own fallibility and, conversely, their own perfectibility.

KEYWORDS: error, failure, cognitive development

1. La scuola come ambiente di costruzione di sé

Il bambino quando nasce entra in contatto prima di tutto con la propria famiglia ma, una volta cresciuto, in certi casi anche di pochi mesi, è proprio a scuola che inizia a confrontarsi con gli altri.



Inevitabilmente l'ingresso in una comunità scolastica significa per il bambino cominciare a rapportarsi con i pari, interpretare ciò che gli altri pensano di lui, imparare a tener conto della presenza degli altri.

Man mano che cresce, la scuola si fa sempre più valutativa rispetto a contenuti e abilità da apprendere, in questo modo il confronto con i pari inevitabilmente avviene anche sulla base di quello che si riesce o non si riesce fare, sulla base del proprio essere o non essere e quindi si comincia a costruire il senso del proprio valore personale. Si tratta certamente di un processo di una certa importanza, soprattutto per le conseguenze che avrà sul prosieguo della vita.

Daniel Pennac nel suo splendido *Diario di scuola* (2008) affronta il grande tema della scuola da due punti di vista: dal punto di vista degli alunni, anzi quello dei "somari" — e lui, ex-somaro, ricorda la sua vita scolastica, il "mal di scuola" che lo ha accompagnato nell'infanzia — e dal punto di vista di Pennac come insegnante, come dire dal banco alla cattedra e ritorno. Ma come è potuto accadere? Da che cosa è stato "salvato"? Sono la fiducia e l'affetto di alcuni maestri a spingere Pennac a decidere di scegliere la professione di insegnante. Nel suo libro cerca proprio di spiegare le potenzialità del rapporto tra educatore e alunni, con al centro della relazione pedagogica, come elemento fondamentale, proprio la nozione di amore:

A forza di sentirmelo ripetere, mi ero fatto un'immagine piuttosto precisa di questa vita senza futuro. Non che il tempo avrebbe smesso di passare, non che il futuro non esistesse, no, ma io sarei stato identico a quello che ero oggi. Non lo stesso, certo, come se il tempo non fosse fuggito via, ma come se gli anni si fossero accumulati senza che in me nulla fosse cambiato, come se il mio istante futuro minacciasse di essere rigorosamente identico al mio presente. E di che cosa era fatto il mio presente? Di una sensazione di inadeguatezza esasperata, dalla somma dei miei istanti passati. Ero negato a scuola e non ero mai stato altro che questo. Il tempo sarebbe passato, certo, e poi la crescita, certo, e i casi della vita, certo, ma io avrei attraversato l'esistenza senza giungere ad alcun risultato. Era ben più di una certezza, ero io. (Pennac, 2008, p. 48)

È proprio questa la convinzione che alcuni bambini si costruiscono molto presto e, «se non trovano nessuno che li faccia ricredere, siccome non si può vivere senza passione, in mancanza di meglio, sviluppano la passione del fallimento» (*ibidem*). Quando la scuola assume queste tinte fosche e produce nell'alunno ciò che viene espresso in queste poche righe, possiamo essere certi che, sia pur senza volerlo, è stato commesso un errore gravissimo, un errore che avrà sicuramente conseguenze più o meno negative nella vita dell'alunno diventato adulto.

Un luogo così, una scuola così strutturata, non solo fatica a creare apprendimento, ma arriva a generare una certezza negativa, quella che riguarda il valore personale, il senso di adeguatezza o inadeguatezza come persona. Purtroppo dobbiamo riconoscere che non è difficile creare una scuola di questo genere; in tutto o in parte, sempre o in qualche momento, in molte scuole chi sbaglia viene additato come l'esempio da non seguire. Se invece pensiamo alla storia della scienza, l'errore è stato sempre una fonte di progresso e di nuove conoscenze. L'errore in medicina, ad esempio, è stato fonte di nuove conoscenze raggiunte per rimediare a errori passati. Così potrebbe essere nella storia della classe e del singolo alunno. Il progresso dell'allievo, ogni suo apprendimento, è il superamento di idee e conoscenze precedenti, che può essere percepito, quindi, proprio come il confronto con tali idee o conoscenze (Zan, 2007).

Al centro di questo articolo quindi non ho voluto mettere l'errore, ma la gestione dell'errore, nella certezza che «evitare gli errori è un ideale meschino: se non osiamo affrontare problemi che siano così difficili da rendere l'errore quasi inevitabile, non vi sarà sviluppo di conoscenza. Nessuno può evitare di fare errori, la cosa più grande è imparare da essi» (Popper, 1975, p. 242).

2. Il contributo delle neuroscienze

Anche gli studi più recenti nel campo delle neuroscienze hanno evidenziato come ciascuno di noi deve quello che è, non soltanto al patrimonio universale di natura genetica, biologica, ma al contesto in cui vive, cresce, apprende. Questo non solo in termini di esperienza e vissuto psicologico, ma proprio di struttura profonda. Le neuroscienze ci spiegano, infatti, che il nostro connettoma, cioè la mappa delle relazioni che si instaurano tra i neuroni, dipende proprio dagli stimoli che riceviamo nel nostro contesto di vita. Tutto ciò che noi viviamo, pensiamo, sentiamo, dipende sia dalle componenti di natura biologica, sia dalle componenti esperienziali: cultura, vita, ambiente, famiglia, scuola (Re, Pedron, & Lucangeli, 2010). La scuola, che è un ambiente di vita importantissimo per il soggetto, influenza notevolmente la sua crescita e determina gran parte del suo potenziale umano modificando, attraverso l'educazione, perfino la sua struttura neuronale. Che l'educazione possa modificare perfino il nostro cervello, è una affermazione che affascina e spaventa nello stesso tempo, eppure l'epigenetica — la branca della genetica che studia appunto le modifiche del DNA o delle regioni che lo circondano — ci lascia intravedere imma-



gini meravigliose. Tali modifiche regolano, infatti, l'accesso dei fattori di trascrizione ai loro siti di legame sul DNA e regolano in modo diretto lo stato di attivazione funzionale dei geni. Poiché l'esperienza ambientale modula i livelli e la natura dei segnali epigenetici, essi sono considerati fondamentali nel mediare la capacità dell'ambiente di regolare il genoma. L'epigenetica, dunque, svolge un ruolo fondamentale in tutti i processi di riorganizzazione o ristrutturazione neurale, compresi quelli che presiedono alla plasticità cerebrale¹.

Si può affermare che il 30–40% di riorganizzazione delle funzioni della struttura neurale dipende da come gli adulti la esercitano nell'età dello sviluppo. Non stiamo parlando, quindi, solo di capacità di apprendimento, ma di qualità della vita stessa. Il cervello umano ha una potenza incredibile: cento miliardi di neuroni e ogni neurone esegue quindici mila organizzazioni al secondo. La sua potenza e plasticità sono garantite a livello neurologico, ma diventano funzionali allo sviluppo se le sappiamo esercitare correttamente. Questo è il concetto di potenziamento cognitivo.



3. Il potenziamento cognitivo

Il concetto di potenziamento cognitivo affonda le radici nella letteratura sull'intelligenza potenziale. Parte dal presupposto che i processi cognitivi e le strategie presenti nel repertorio cognitivo di una persona non sempre vengono utilizzati appieno. Riuscire a valorizzare il potenziale significa, perciò, scoprire la capacità interna, fornendo al soggetto semplicemente delle mediazioni tra risorse interne ed esterne. In realtà, in letteratura troviamo che il concetto di potenziamento cognitivo è utilizzato in modo ancora più ampio. Nel lavoro di Pazzaglia, Moè, Friso e Rizzato (2002), potenziamento significa acquisizione di un senso personale di potere, allo scopo di sentirsi responsabili del proprio apprendimento. Concretamente significa:

- 1) sapersi auto-motivare anche dopo l'insuccesso;
- 2) sviluppare la conoscenza, l'automonitoraggio e l'uso autoregolato di strategie di comprensione e studio;

¹ Dall'intervento di Ernesto Burgio (Presidente Comitato Scientifico *International Society of Doctors for Environment – ISDE*) dal titolo *Le basi epigenetiche dei disturbi del neurosviluppo* presentato al XXXII Congresso Nazionale CNIS tenutosi a Padova il 27–28 marzo 2015. Gli atti sono reperibili a questo link <http://www.cnis.it/congressi/> all'interno del sito della Associazione per il Coordinamento Nazionale degli Insegnanti Specializzati e la ricerca sulle situazioni di Handicap <http://www.cnis.it/> (consultazione del 18/11/2015).

- 3) possedere convinzioni e percezioni di sé adeguate che sostengono l'intero processo per risollevarsi dopo il fallimento.

Il termine ha inoltre assunto via via il significato di allenamento cognitivo, potenziamento del cervello, dinamismo della mente, modificabilità cerebrale. Ecco allora la differenza tra il potenziamento e la riabilitazione. Mentre il potenziamento è un intervento che favorisce il normale sviluppo di una funzione non ancora emersa o che sta emergendo — è uno spingere oltre le proprie potenzialità — la riabilitazione è in relazione col disturbo, è riacquistare una capacità che si ritiene perduta e reperire formule facilitanti e/o alternative.

Così per fare potenziamento cognitivo di un'abilità bisogna sapere come questa evolve nella popolazione di quella età, cioè conoscerne lo sviluppo tipico, quindi è necessario fare l'analisi del profilo individuale per conoscere dove si colloca quell'individuo rispetto allo sviluppo tipico e solo in seguito eseguire il potenziamento del dominio specifico sulla singola abilità. In questo modo si facilita — per ogni competenza — la conquista della fase successiva di sviluppo.

Non è un caso che Harter (2001), all'interno dei suoi studi sulla motivazione ad apprendere, ha introdotto il concetto di sfida ottimale: tanto più una persona è motivata ad apprendere, tanto più il compito rappresenta una sfida ottimale, cioè è un'attività stimolante, quindi un po' più difficile rispetto ai compiti normalmente affrontati, ma non troppo problematica da demotivare il tentativo di padronanza per la paura dell'insuccesso.

Nei soggetti a sviluppo tipico (che non hanno patologie) l'applicazione dei principi del potenziamento cognitivo è sorprendente. Possono, infatti, passare in poco tempo da profili di "falsi positivi" (come se vi fosse una patologia) alla normalizzazione delle prestazioni². È intuitivo a questo punto che nel potenziamento diventa centrale il ruolo di chi potenzia, cioè l'educatore. Questi non si configura principalmente come un docente trasmettitore di conoscenze, ma come un *coach*, un allenatore: lo studente sperimenta un comportamento, comprende il suo significato e utilizza la cognizione per formulare ipotesi su come può comportarsi in futuro in modo più consapevole.

A differenza della riabilitazione, il potenziamento può essere realizzato a scuola. Ciò accade quando l'insegnante assume il ruolo di *coach* per

2 Si consulti a questo proposito il sito di *Polo Apprendimento* di Padova al seguente link: <http://www.poloapprendimento.it/> (consultazione del 16/11/2015).

mediare l'apprendimento: fornisce sostegno agli alunni attraverso l'interazione sociale nel momento in cui essi costruiscono in modo cooperativo consapevolezza, conoscenze e competenze, è flessibile, modifica i suoi interventi in funzione dei *feedback* che provengono dai soggetti impegnati nell'attività di apprendimento, varia la quantità di sostegni forniti che possono andare da direttive molto esplicite a vaghi accenni. L'insegnante *coach*, dunque, parte da ciò che l'alunno già possiede, lo aiuta ad automatizzare processi e contenuti dell'apprendimento attraverso nuovi modelli di azione, li rinforza così che l'alunno diventi consapevole del loro significato e quindi conduce il soggetto verso sistemi di logica più complessa.

Un buon metodo di potenziamento ha principalmente tre caratteristiche: è chiara la connessione con il problema da trattare e quindi con la valutazione iniziale, è fondato su dati di ricerca scientifica e le ipotesi di miglioramento sono esplicite ma la sua efficacia dipende soprattutto dalla fiducia dell'allievo, sostenuta dall'insegnante, nel miglioramento delle sue abilità e dall'atteggiamento nei confronti dell'errore, che deve essere improntato ad uno spirito costruttivo, secondo le linee proposte nel paragrafo seguente.



4. La gestione dell'errore a scuola

L'apprendimento e la costruzione dell'immagine di sé che avviene a scuola sono meccanismi delicati dove ansia, angoscia, stress, noia, fatica, disinteresse, senso di inadeguatezza, diventano "virus" immessi con conseguenze pesanti da un punto di vista mentale. Nell'età di maggior plasticità del cervello, dalla nascita fino ai 18 anni, è facile rendere stabili sia funzioni che disfunzioni (Cornoldi, 1999). La scuola spesso crea queste ultime attraverso diversi meccanismi, ma il fenomeno che più ci interessa qui è il fatto che gli alunni vengono condotti a vivere gli errori come un fallimento. Nella veste di insegnanti *coach* è, dunque, opportuno chiedersi come si possa gestire l'errore a scuola in modo che diventi una opportunità e non un intralcio alla crescita.

Ad un corso di formazione a Mestre organizzato come ANSAS Veneto con docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado abbiamo riflettuto sulla gestione dell'errore a scuola nell'insegnamento della geometria. Ecco la mappa che ne è emersa.

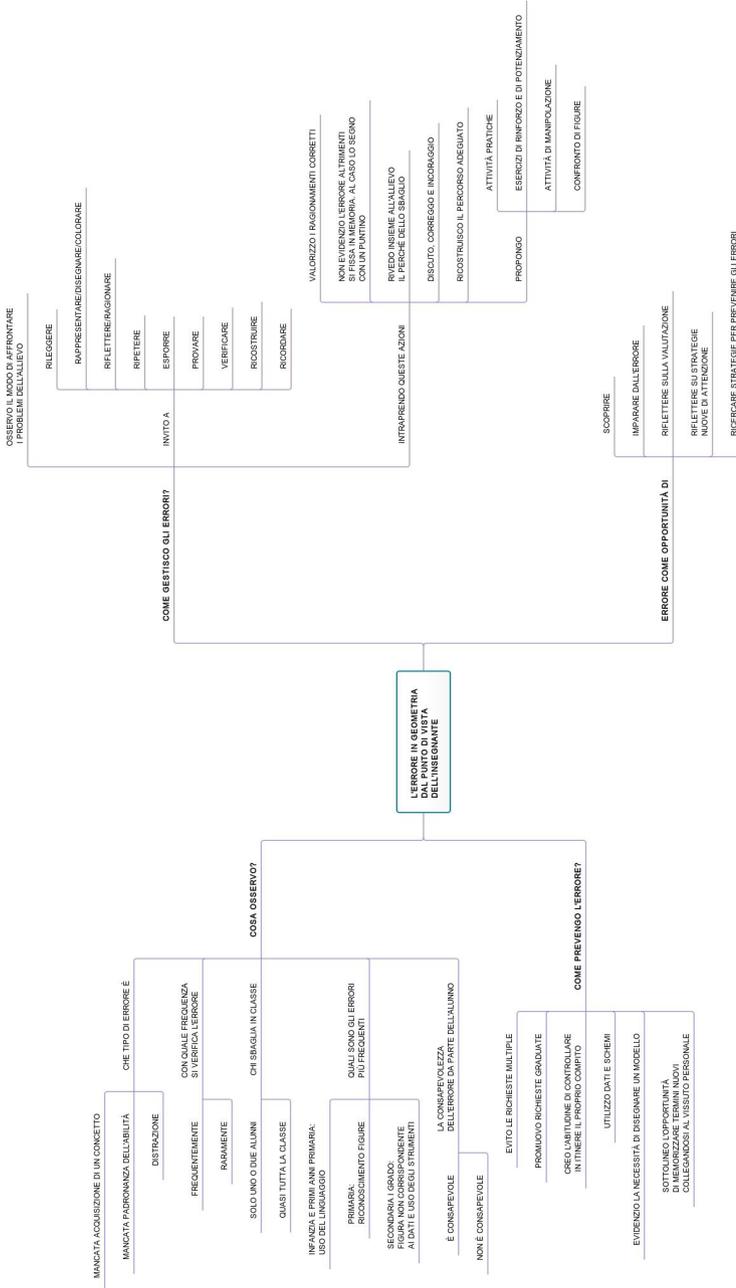


Figura 1. Mappa concettuale della gestione dell'errore a scuola insegnando geometria

Come si evince dalla mappa, gli insegnanti sono molto attenti a considerare i vari tipi di errore e, soprattutto, i contesti in cui si manifestano. Essi utilizzano varie strategie cognitive e metacognitive (ricostruire il percorso, ricordare, riflettere, verificare, discutere con gli alunni sul ragionamento seguito e le interpretazioni non adeguate, ricercare strategie e accorgimenti per evitare il ripetersi degli errori...) e operative (attività pratiche come per esempio manipolare, rappresentare, disegnare...) a sostegno della consapevolezza stessa dell'alunno rispetto all'errore per non averne paura e per considerarlo una opportunità di ulteriore scoperta e di apprendimento.

La mappa evidenzia quanto l'interrogativo di Borasi riportato da Rosetta Zan (2007, p. 43) sia presente nella consapevolezza di alcuni insegnanti: come può un alunno imparare dai propri errori se li vive come causa dei propri insuccessi? È improbabile che gli studenti abbiano voglia di investire del tempo nell'analizzare i propri errori, a meno che a questa attività non venga attribuito un valore dall'insegnante. Anzi, molto spesso succede che si pone talmente tanta attenzione agli errori che l'alunno "fissa" in memoria proprio quelli perché sottolineati o evidenziati. Allora si chiederà se ha sbagliato o se è sbagliato lui. Come fare per evitarlo? «Finché gli studenti percepiscono l'errore come manifestazione di fallimento scolastico e come causa di voti bassi, e continuano a lavorare sotto pressione di obiettivi rigidamente fissati attraverso programmi altrettanto rigidi, non c'è da stupirsi se la maggior parte di loro reagisce agli errori con frustrazione e vuole soltanto che qualcuno dica quale è la risposta corretta» (Borasi, 1996, citato in Zan, 2007, p. 43). Altrove Borasi suggerisce di utilizzare gli errori come se fossero un trampolino di lancio da cui far scaturire una indagine sulle conoscenze e sulle idee dell'alunno per comprendere proprio le ragioni dei suoi errori (Borasi, 1989).

Allargando lo sguardo, appare utile, perciò, una riflessione sull'ambiente di apprendimento più adeguato a favorire questo atteggiamento nei confronti dell'errore, ambiente che pone l'allievo al centro dell'esperienza di apprendimento-insegnamento, dà spazio alle attività laboratoriali, ai percorsi di ricerca, all'apprendimento cooperativo tra pari. In percorsi di apprendimento di questo tipo infatti gli allievi si familiarizzano con il rischio di errore nel momento stesso in cui, realizzando un piccolo progetto o affrontando un problema da risolvere, sperimentano le prime esperienze di autonomia e i rischi ad essa connessi. Ma al contempo si rendono via via conto che quando si lavora insieme vi sono più risorse per ridimensionare le imprecisioni e correggere gli eventuali errori. Un ruolo

molto importante in questo approccio rivestono le attività autovalutative e covalutative da parte degli allievi, che li indirizzano a rapportarsi con i propri e gli altrui punti di forza e di debolezza, ad analizzare i processi che sottostanno a un prodotto / *performance* e a riflettere sul modo in cui poterli migliorare. La tendenza ancora radicata tra gli insegnanti di sottolineare l'errore, magari con due o tre linee rosse o blu in modo evidente, va dunque modificata nella direzione appena illustrata. Non dimentichiamoci, poi, l'effetto di un segno rosso o blu sulla memoria visiva: l'errore viene evidenziato in modo talmente forte che molti, da adulti devono ancora riflettere sull'uso della *i* in ciligie o in camicie, o sull'uso della *h* o della *gn* o sulle doppie per noi veneti.

5. L'errore in matematica

In matematica è molto facile fissare l'errore perché le abilità implicate sono molte e diversissime; in più, l'esercizio reiterato su errori commessi e non corretti, provoca altri errori. Le pagine e pagine di operazioni quindi possono aiutare ad automatizzare le procedure di calcolo, ma anche a fissare procedure errate (Lucangeli, 1999).

Un semplice errore nel calcolo può essere un errore nella procedura dell'incolonnamento, del riporto, oppure capita che il soggetto prenda una addizione per moltiplicazione o viceversa. Capire la procedura errata aiuta ad aumentare la consapevolezza di sé e del proprio apprendimento. Chiediamoci allora qual è il focus degli insegnanti di matematica rispetto agli errori.

Nella ricerca in educazione matematica si distinguono due tipi di conoscenza per gli insegnanti: la conoscenza concettuale — con una enfasi sulle relazioni tra concetti — e la conoscenza procedurale, con una enfasi sulle rappresentazioni simboliche e sulla manipolazione di algoritmi che sono classificate come distinte, ma che in realtà sono interconnesse in modalità complesse (Hiebert & Lefevre, 1986). Questa classificazione aiuta l'insegnante a compiere una prima interpretazione degli errori, ma sicuramente non basta ad entrare in profondità in questa investigazione. Bardelli (2015) illustra come alcuni insegnanti della scuola dell'obbligo affrontino gli errori dei loro alunni analizzando l'errore per interpretarlo, tendenzialmente focalizzandosi sugli errori procedurali. Ciò conduce a un rapido intervento didattico per la soluzione di errori, ma provoca una analisi poco approfondita relativamente alle ragioni delle difficoltà.



Secondo Bardelli (2015) diventa importante il fatto che gli insegnanti abbiano chiari quali siano i concetti chiave fondamentali per l'apprendimento della disciplina da parte degli alunni: «La connessione tra interpretazione di errori e difficoltà e i successivi rimedi potrebbe essere maggiore se i concetti matematici identificati dagli insegnanti come problematici nell'apprendimento fossero interpretati come fondamentali per l'apprendimento matematico, almeno tanto quanto le procedure e la correttezza dei risultati» (p. 162). Si deduce che le competenze che gli insegnanti devono possedere per fare una corretta analisi dell'errore sono duplici: da una parte le conoscenze sicure della disciplina, dall'altra la chiara consapevolezza del tipo di conoscenza da usare nell'interpretare e intervenire per risolvere gli errori e le difficoltà. Nella ricerca citata l'autore sottolinea come gli insegnanti osservati — di scuola primaria e di scuola secondaria di primo grado — siano riusciti in genere a rilevare gli errori, ma da una parte le interpretazioni fornite non sempre hanno sondato a fondo le ragioni sottostanti i problemi matematici, dall'altra i rimedi proposti non sono stati sempre coerenti con le interpretazioni fornite.

A questi elementi fondamentali, la psicologia dell'apprendimento aggiunge un punto di analisi che a nostro avviso è estremamente qualificante: gli insegnanti dovrebbero focalizzare il tipo di processo messo in atto dall'alunno e quindi intervenire nel modo migliore per risolvere gli errori e le difficoltà. Nel Centro *Polo Apprendimento* di Padova con cui collaboro, ogni soggetto segnalato, dopo attenta osservazione del suo contesto di vita, viene sottoposto a valutazione che chiameremo “diagnostica” in quanto ci offre l'analisi della situazione di difficoltà.



6. Un modello di analisi degli errori in matematica

Tale “diagnosi” parte da strumenti di analisi che fanno capo a un modello teorico ben preciso. Nell'ambito degli studi sulla cognizione numerica Lucangeli (2007) dà particolare importanza al modello di McCloskey, Caramazza e Basili (1985), un modello neuropsicologico modulare detto semantico poiché prevede che ogni operazione sia mediata dalla rappresentazione astratta della quantità numerica. Quando tale rappresentazione del numero è acquisita, non viene più conservata alcuna informazione relativa al formato di presentazione dello stimolo (arabico o verbale) che quindi non può più interferire nella rappresentazione della risposta. In particolare il modello assume che la rappresentazione mentale della conoscenza numerica, che è indipendente da altri sistemi cognitivi, sia

strutturata in due sistemi a loro volta indipendenti: numeri e calcolo. Il sistema dei numeri a sua volta, è composto da due moduli: comprensione e produzione. Gli errori commessi dagli alunni, quindi, possono far riferimento o al sistema dei numeri (comprensione e produzione) o a quello del calcolo.

Per quanto riguarda i moduli di comprensione e produzione, gli errori sono attribuibili ai meccanismi lessicali o sintattici. Sono meccanismi lessicali quei meccanismi cognitivi che selezionano i nomi delle cifre per riconoscere il nome del numero intero. L'alunno che sbaglia a dire il nome dei numeri (per esempio rispondere quindici allo stimolo 14) compie errori lessicali; è incapace, cioè, di trovare l'etichetta verbale adeguata alla cifra. Sono invece errori sintattici tutti quelli in cui risulta compromessa la capacità di stabilire i rapporti tra le cifre in una struttura sintattica corretta, pur rimanendo integra la capacità di codificare le singole cifre. Ad esempio invece di dire 101 l'alunno dice 110, oppure si detta 147 e l'alunno scrive 1047.

Per quanto riguarda gli errori nel sistema di calcolo, essi possono essere attribuiti a differenti categorie di difficoltà: errori nel recupero di fatti aritmetici (come ad esempio le tabelline), errori nel mantenimento e nel recupero delle procedure, errori nelle applicazioni delle procedure (ad esempio nel calcolo scritto), difficoltà visuo-spaziali.

Questo modello di McCloskey, Caramazza e Basili (1985), qui solo accennato e da approfondire con i testi in bibliografia, vuole essere una proposta per procedere in modo mirato. Il potenziamento dell'abilità di calcolo, quindi, deve continuare a stimolare sinergicamente i diversi processi cognitivi sottostanti, in particolare quelli che risultano affaticati. Fondamentale, inoltre, è l'approccio metacognitivo che favorisce la riflessione del gruppo classe sul compito proposto, privilegiando un atteggiamento critico non passivo. Per toccare con mano la positività di questa impostazione del lavoro di analisi e di potenziamento si consulti il già citato sito del *Polo Apprendimento* dove si trovano le varie pubblicazioni nazionali ed internazionali.

7. Conclusioni

Per concludere, può essere utile focalizzare il punto di vista dello studente che apprende attraverso un episodio. Durante un GOPP³ per il



³ *Goal Oriented Project Planning*, Progetto RISORSE, terza annualità, scuola secondaria di secondo grado.

miglioramento degli apprendimenti scientifici, una ragazza di un liceo si rivolse ai professori presenti sostenendo che, in presenza di difficoltà di comprensione, è inutile da parte loro rispiegare i concetti in questione con le stesse parole e magari in modo più sintetico. La critica rivolta dalla studentessa rappresenta uno stimolo alla ricerca di strategie di supporto all'apprendimento, nella prospettiva di un clima d'aula attento ai processi di comprensione e favorevole, anche attraverso atteggiamenti non verbali incoraggianti, all'analisi costruttiva dei propri errori per dare a ciascuno, insieme al necessario "potenziamento di funzione", quella attenzione e quella cura che ridonano speranza di cambiamento anche al soggetto più in difficoltà.



Riferimenti bibliografici

- BARDELLI, M. (2011). The pedagogical content knowledge of primary mathematics teachers facing student error. In proceedings of international symposium. Elementary Maths Teaching. Univerzita Karlova, Prague, pp. 63–71.
- BARDELLI, M. (2015). Come gli insegnanti interpretano gli errori e le difficoltà matematiche degli studenti nella scuola dell'obbligo. *Difficoltà in matematica*, 11(2), 143–165, Trento: Erickson.
- BORASI, R. (1989). Definizioni incorrette di cerchio: una miniera d'oro per gli insegnanti di matematica. *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, 12, 773–795.
- BORASI, R. (1996). *Reconceiving mathematics instruction: A focus on errors*. Norwood, NJ: Ablex.
- CORNOLDI, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: il Mulino.
- HARTER, S. (2001). *The construction of the Self. A developmental Perspective*. New York: The Guilford Press.
- HIEBERT, J., & LEFEVRE, P. (1986). Conceptual and Procedural Knowledge in Mathematics: An Introductory Analysis. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and Procedural Knowledge: The case of mathematics* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- LUCANGELI, D. (1999). *Il farsi e il disfarsi del numero. Conoscenze, modelli e metodi a confronto*. Roma: Borla.
- LUCANGELI, D. (2007). *Lo sviluppo dell'intelligenza numerica*. Roma: Carocci.

- LUCANGELI, D., BERTOLLI, C., MOLIN, A., & POLI, S., (2010). *L'intelligenza numerica. Abilità cognitive e metacognitive nella costruzione della conoscenza numerica dagli 11 ai 14 anni*, vol. 4. Trento: Erickson.
- LUCANGELI, D., DE CANDIA, C., & POLI, S., (2004). *L'intelligenza numerica. Abilità cognitive e metacognitive nella costruzione della conoscenza numerica dagli 8 agli 11 anni*, vol. 3. Trento: Erickson.
- LUCANGELI, D., POLI, S., & MOLIN, A. (2003). *L'intelligenza numerica. Abilità cognitive e metacognitive nella costruzione della conoscenza numerica dai 6 agli 8 anni*, vol. 2. Trento: Erickson.
- LUCANGELI, D., POLI, S., & MOLIN, A. (2003). *L'intelligenza numerica. Abilità cognitive e metacognitive nella costruzione della conoscenza numerica dai 3 ai 6 anni*, vol. 1. Trento: Erickson.
- LUCANGELI, D., POLI, S., & MOLIN, A. (2013). *L'intelligenza numerica nella prima infanzia. Intelligenza numerica e calcolo 18–36 mesi. Attività per stimolare le potenzialità numeriche: dalla quantità alla numerosità*. Trento: Erickson.
- MCCLOSKEY, M., CARAMAZZA, A., & BASILI, A. (1985). Cognitive Mechanism in Number Processing and Calculation, Evidence from Dyscalculia. *Brain and Cognition*, 4, 171–196, http://www.wjh.harvard.edu/~caram/PDFs/1985_McCloskey_Caramazza_Basili_BC.pdf (consultazione del 28/09/2015).
- PAZZAGLIA, F., MOÈ, A., FRISO, G., & RIZZATO, R. (2002). *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso. Attività metacognitive per gli insegnanti e gli alunni*. Trento: Erickson.
- PENNAC, D. (2008). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- POPPER, K.R. (1975). *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*. Roma: Armando. (Edizione originale pubblicata nel 1972).
- RE A.M., PEDRON M., & LUCANGELI D. (2010). *ADHD e Learning Disabilities. Metodi e strumenti di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- ZAN, R. (2007). *Difficoltà in matematica. Osservare, interpretare, intervenire*. Milano: Springer Verlag.



Emozioni e L2 a scuola

La competenza relazionale del docente di lingua

Giovanna Sciuti Russi

In linea con le politiche linguistiche europee e con la valorizzazione della centralità della funzione educativa del docente, il presente contributo si propone di dare forma e valore alla competenza relazionale dell'insegnante di lingua (nello specifico del docente di Italiano lingua seconda), capacità comunicativa e socio-affettiva intesa come spazio emozionale e sistema di processi, motivazioni e abilità che vanno a interagire con il mondo psicologico e culturale degli studenti, italofoeni e non.

PAROLE CHIAVE: docente, L2, emozioni, relazione, intercultura.

In line with European language policy and the development of a teacher's core educational role, this paper aims to outline and promote language teachers' (in this case, teachers of Italian as a second language) interpersonal competence, communication and socio-affective skills related to emotional space and process system, their motivation and ability to interact with students' psychological and cultural worlds, both with Italian and non-Italian speakers.

KEYWORDS: teacher, L2, emotions, relationship, intercultural.

1. Introduzione

I fenomeni migratori degli ultimi quindici anni, il crescente numero di studenti non italofoeni e le problematiche connesse all'integrazione sociale delle famiglie e delle intere comunità straniere hanno determinato non solo la trasformazione dello spazio linguistico dei nostri ambienti educativi (Bagna & Casini, 2012), ma anche l'evoluzione delle dinamiche comunicative e relazionali, convertendo l'*habitat* scolastico in un contesto plurilingue e multiculturale sempre più complesso e diversificato sul piano del dialogo e dell'incontro interculturale. Secondo il *Profilo europeo per la formazione dei docenti di lingue. Un quadro di riferimento* (Kelly & Grenfell, 2004) e nell'ottica del *lifelong learning* appare sempre più urgente la necessità che l'insegnante di lingua sappia padroneggiare un sistema di cono-



scenze pluridimensionali, collegato ai saperi disciplinari, all'innovazione metodologica, alla tecnologia, alla valutazione, finanche alla dimensione progettuale e imprenditoriale. Tuttavia, in linea con la glottodidattica umanistica, si è dell'avviso che l'ambito psico-affettivo e il ruolo delle emozioni del docente e del discente, aspetti spesso omessi nella formazione iniziale e permanente degli insegnanti, siano gli aspetti fondanti il processo di insegnamento/apprendimento linguistico (Balboni, 2013).

Per realizzare nuovi piani formativi in termini di accoglienza, inclusione sociale e prassi didattica e valorizzare al contempo la sfera identitaria degli alunni, dunque, ci si chiede se il docente non debba sviluppare la sua professionalità anche sul piano relazionale, mettendosi in gioco in prima persona e riflettendo coscientemente sul proprio insegnamento e sulla propria sfera emozionale per poter gestire più attivamente le nuove sfide che la scuola oggi gli (pro)pone. Si intende brevemente descrivere, perciò, il significato e il ruolo delle emozioni nelle classi plurilingue, per constatare che è possibile oltrepassare i confini tradizionali e sperimentarsi a livello relazionale tramite percorsi incentrati sull'analisi del sé, sulla gestione dei gruppi e sulla dimensione cooperativa dello stare insieme, adottando una didattica della lingua seconda (L2) più dinamica e partecipativa.



2. La scuola che cambia. Perché le emozioni?

Di fronte all'evoluzione dei contesti educativi multiculturali odierni, il docente si ritrova a dover gestire ambienti sempre più eterogenei e composti a livello culturale, semiotico e relazionale: le CAD, Classi ad Abilità Differenziata (Caon, 2006), caratterizzate da molteplici variabili interne ed esterne e differenziate sul piano linguistico, cognitivo, sociale ed emotivo, sono una realtà diffusa nei nostri ambienti scolastici. Insegnare oggi significa possedere abilità sempre più complesse e multiformi, sostenute da una forte capacità di analisi, flessibilità e sperimentazione rispetto all'ambiente in cui si opera. Per il docente di lingua questo comporta un aggiornamento costante, così come auspicato dalle Raccomandazioni europee (Chini & Bosio, 2014), l'adozione di approcci interattivi e di una metodologia adatta al *target* di riferimento, l'elaborazione di curricula e obiettivi specifici a seconda delle esigenze della classe o del singolo studente. Pur nella prospettiva dell'innovatività e della sostenibilità degli apprendimenti, però, questo vuol dire innanzitutto utilizzare materiali e strumenti significativi, rendendo attivo l'apprendente, coinvolgendolo nella sua globalità (in quanto a personalità, stili cognitivi, intelligenze, rit-

mi di apprendimento, modalità sensoriali, cultura e lingua d'origine) e tenendo alta la sua motivazione allo studio.

Il sistema scolastico attuale, legato prevalentemente a una tradizione formativa linguistico-disciplinare, predilige ancora il valore della mente, l'applicazione meccanica della norma (con lo studio della grammatica e il rispetto della regola), finanche la frontalità dell'azione didattica. I contenuti sono per lo più sistematizzati secondo una logica trasmissivo-reattiva. È una tradizione che disconosce la connessione mente-corpo-realtà-emozioni, perché, come osserva Manuzzi (2006), considera l'uso del corpo nello spazio «povero per l'aspetto cognitivo, disturbante per la concentrazione, emotivamente pericoloso, dunque da controllare perché istintivo» (p. 91), determinando atteggiamenti di passività, inerzia e disinteresse da parte del discente.

Il Rapporto PISA 2012 (*Programme for International Student Assessment* promosso dalla Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD)¹ si è posto il medesimo problema e ha sottolineato la necessità di valutare se la scuola, oltre alle competenze disciplinari, non si debba prendere cura della crescita sociale ed emotiva degli allievi. Infatti, il citato Rapporto e il successivo Focus n. 50 del 2015², per verificare se i quindicenni scolarizzati abbiano un livello di competenza tale da essere in grado di assumere un ruolo consapevole di cittadinanza attiva nella società, hanno messo in rilievo il concetto di benessere e di dimensione affettiva e relazionale docente-discente. Nella Nota Paese – Italia³, relativamente alla sezione sull'«impegno dello studente, determinazione e fiducia nelle proprie capacità», la ricerca riporta alcune conclusioni significative, evidenziando che

se è vero che il 76% degli studenti dichiara di sentirsi felice a scuola — una percentuale lievemente inferiore alla media OCSE dell'80% — gli studenti in Italia non sono soddisfatti dalle loro scuole.

1 Il Rapporto è reperibile a questo indirizzo INVALSI: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf nonché all'indirizzo OECD <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> (consultazione del 26/10/2015).

2 Il documento, che porta il titolo *Do teacher-student relations affect students' well-being at school?*, è reperibile nel sito OECD iLibrary <http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/5js391zxjff1.pdf?expires=1443883364&id=id&accname=guest&checksum=A395F05FDD66EAE7FA9528E3768576FE> (consultazione del 14/10/2015).

3 Il documento *Nota Paese-Italia* è reperibile all'indirizzo <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-italy-ITA.pdf> in formato pdf ed è contenuto in <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> (consultazione del 26/10/2015).

Solo il 32% degli studenti ha riportato che la situazione a scuola era ideale, rispetto alla media dell'OCSE del 61%, e 69% degli studenti ha dichiarato di essere soddisfatto della scuola frequentata, rispetto a una media OCSE del 78%.

Sebbene siano considerazioni vincolate all'indagine sul clima di classe, che prescindono dalla valutazione percettiva correlata ai differenti sistemi scolastici e culturali dei paesi coinvolti, i dati emersi rappresentano un interessante riscontro rispetto alla tendenza assunta nell'ultimo decennio dalla Didattica della L2. Le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del MIUR (C.M. 4233/2014)⁴ offrono importanti indicazioni operative per la scuola finalizzate a creare condizioni positive per conseguire il successo scolastico degli alunni e per sviluppare in loro un sentimento di partecipazione attiva alla vita sociale. Il documento ministeriale invita dirigenti, docenti e personale scolastico a seguire i protocolli di accoglienza, a sostenere l'orientamento e le iscrizioni, a coinvolgere e accompagnare le famiglie nel percorso pedagogico dei figli (quindi a valorizzarne la sfera emotiva e familiare), a formulare una didattica specifica interculturale e attività di facilitazione non solo secondo un modello integrato (Favaro, 2011) e in situazione di apprendimento misto, ma soprattutto a livello laboratoriale, quale metodologia necessaria e «anello decisivo di tutto il sistema dell'integrazione» (C.M. 4233/2014, p. 17).

Negli ultimi anni, data la sempre maggiore presenza di studenti stranieri e la consequenziale sperimentazione di nuovi approcci, si è cominciato — nei diversi contesti laboratoriali — a scomporre i canoni tradizionali dell'ambito educativo e a dare spazio e voce alle emozioni, al movimento e alla sensorialità, creando una connessione di reciprocità tra cervello e corpo, per rendere lo studente protagonista consapevole della sua espressività e, come considera Balboni (2012), parte attiva del proprio processo di apprendimento. In questa prospettiva è subentrata l'esigenza di rivedere e recuperare la dimensione corporea e percettiva del processo di insegnamento/apprendimento, intervenendo anche sugli stili emotivi degli stessi docenti e orientando i loro costrutti motivazionali in maniera più dinamica (Mariani, 2015).

Poiché senza le emozioni il sistema educativo e disciplinare verrebbe meno, alla domanda *Perché le emozioni?* è verosimile sostenere che la cosciente gestione delle stesse sta alla base dello sviluppo delle competenze chiave dell'individuo quale complesso di conoscenze, abilità e capacità che

4 Il documento è reperibile all'indirizzo <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus190214> (consultazione del 26/10/2015).

permettono, durante tutto l'arco della vita, di esprimere se stessi e trasformare le idee, i progetti e lo spirito di iniziativa in azioni. E ancora, poiché si ritiene doveroso «andare oltre le parole», auspichiamo che si realizzi quella che Manuzzi (2006) chiama un'*alleanza educativa* — noi aggiungiamo *interculturale* — definita dalla studiosa come «disponibilità sia a dare sia a ricevere il gesto di educare, atteggiamenti niente affatto scontati, né nell'allievo né nell'insegnante, che vanno costruiti nel tempo come patto di fiducia e disponibilità a *lasciarsi modificare*» (p. 90)⁵.

3. Conoscere e gestire le emozioni: si può?

La natura delle emozioni è stata analizzata nel corso del tempo da più ricercatori che hanno dato ora interpretazioni in chiave psicologica (vedi la teoria cognitivista, la teoria funzionalista-pragmatica o quella interculturale), ora in chiave neuropsicologica e psicofisiologica (Morosin, 2006). La tradizione cognitivista, ad esempio, considera le emozioni come “processi interni” dell'individuo, mentre quella antropologica e sociale come processi dettati dalle “interazioni interpersonali”. Nussbaum (2004) ricorda che l'idea di emozione è un concetto molto complesso, che abbraccia «cognizioni non-linguistiche, norme sociali e storia individuale» (p. 24), mentre Oatley (2004) riflette sulla correlazione tra mondo sociale ed emozioni, ritenendo queste ultime «mezzi fondamentali con cui si strutturano i rapporti umani» (p. 110). Coniugando più posizioni, Siegel (1999) fornisce una definizione integrata, descrivendo le emozioni come «fenomeni dinamici creati all'interno dei processi cerebrali di valutazione dei significati, che risentono direttamente di influenze sociali» (p. 123).

Avviare percorsi formativi che permettano al docente il riconoscimento delle emozioni, proprie e altrui, e la modulazione del mondo emozionale interno vuol dire offrire nuovi strumenti di gestione del gruppo-classe, soluzione quanto mai pragmatica e realistica per identificare il carattere delle diverse problematiche scolastiche e saper creare in maniera incisiva una relazione positiva con gli studenti e un clima d'aula sereno. La capacità di conoscere come funziona il cervello, comprendere come e perché a un *input* esterno (e interno) segue – per usare le parole di Siegel - una nostra *risposta orientativa iniziale* e poi un'azione attraverso *processi di valutazione elaborativa e di differenziazione*, sapere quanto influisce il proprio sistema rappresentazionale sulla valutazione delle sensazioni diventa

5 Il corsivo è nostro.



un rilevatore determinante del nostro *modus operandi*, che permette di indirizzare le azioni didattiche in modo empatico e funzionale alle relazioni interpersonali.

Riprendendo le considerazioni di Damasio (1994) rispetto alla sinergia mente–cervello–corpo e la valenza dei *marker somatici* (segnali di reazione che dà il nostro organismo, quali le espressioni del viso, la mimica facciale, la contrazione muscolare, la postura, la distanza interpersonale), Siegel (1999) fa presente che acquisire una certa “flessibilità di risposta” — «componente importante della comunicazione collaborativa e dei processi di sintonizzazione affettiva» (p. 141) — consente una maggiore elaborazione di *processing* percettivo–valutativo e una più facile modifica dei comportamenti e delle reazioni interne. Assumere uno stile attributivo positivo⁶, ascoltare e distinguere i bisogni altrui, utilizzare un linguaggio costruttivo, essere consapevoli del rapporto tra pensiero ed emozione sono elementi che determinano uno stile esplicativo ottimista (Russel & Di Pietro, 2004) e che producono un flusso di energia positiva che configura la competenza relazionale in termini di empatia, stabilità ed efficacia. Considerare le emozioni come processi dinamici fluttuanti richiama così anche il concetto di *flow experience* di Csikszentmihalyi (1990), condizione di percezioni favorevoli che permette di gestire la nostra energia psichica e di volgere liberamente e in modo cosciente l’attenzione verso un preciso obiettivo o una situazione.

Le emozioni sono dunque l’humus del nostro vivere quotidiano, sostrato percettivo su cui costruiamo la nostra stessa didattica. Promuovere e sostenere tale stato di flusso nel processo di insegnamento/apprendimento crea le condizioni educative perché lo studente impari a incanalare i propri impulsi e sentimenti verso comportamenti appaganti e motivanti. Descrivere a livello conscio un’emozione — ovvero dare un nome alle emozioni *fondamentali* che costituiscono il *sistema base emozionale*, quali la rabbia, la paura, la gioia, l’amore e la tristezza — denota la capacità di esprimere consapevolmente un *sentimento*, interpretare la nostra esperienza umana e capire come la mente si comporta a livello sociale e relazionale. L’attenzione verso l’*intelligenza emotiva*, che implica lo sviluppo di una serie di competenze, quali il saper percepire, utilizzare, comprendere e governare le emozioni (Salovey, Kokkonen, Lopes, & Mayer, 2004), diven-

6 Lo stile attributivo rappresenta la modalità con cui il soggetto percepisce le cause dei diversi avvenimenti e delle situazioni che si presentano quotidianamente. Per maggiori approfondimenti sulla *Teoria dell’attribuzione* e sulle diverse abitudini interpretative personali cfr. gli studi di Weiner (1986) e le riflessioni pedagogiche di Mariani (2015).

ta quindi un indispensabile strumento didattico per il docente di lingua, perno centrale della sua competenza relazionale e interculturale. In una classe plurilingue, ricca di stimoli e risorse da scoprire ed esplorare, saper andare al di là dell'evidenza, cogliere l'origine e la complessità di tali processi e trovare soluzioni adeguate non può che facilitare la comunicazione ed equilibrare la sfumatura emotiva delle relazioni.

4. Pratiche operative tra lingua, relazione e intercultura

Nell'ambito della scuola secondaria sono ormai attivi diversi progetti volti alla promozione del benessere e alla valorizzazione del messaggio comunicativo-relazionale tra studenti e tra studenti e insegnanti. I *Laboratori linguistici di L2*, caratterizzati dall'eterogeneità di storie migratorie e di livelli di competenza e percorsi scolastici pregressi differenti, sono oggi ideati per sostenere le competenze degli alunni stranieri, l'italiano per la comunicazione e l'italiano per lo studio (Luise, 2006). Partendo dal loro vissuto e utilizzando appositi dispositivi atti a facilitare l'acquisizione linguistica, la crescita psico-affettiva e l'inserimento sociale (Favaro, 2011), questi progetti mirano a coinvolgere a livello curricolare e interdisciplinare tutti gli attori del mondo scuola, consolidando attraverso l'uso di tecniche e metodologie differenti il dialogo interculturale, l'integrazione e le abilità sociali dei ragazzi. Si sottolinea in particolar modo qui l'aspetto interculturale perché, come dichiara Anolli — curatore di *Breve storia delle emozioni* di Oatley —

Nella definizione ed elaborazione delle emozioni la cultura svolge una funzione fondamentale, poiché attribuisce una configurazione specifica ai sentimenti, agli affetti e alle esperienze emotive. Ogni cultura presenta una propria sensibilità. Chi è attento all'onore e alla dignità, chi al successo; chi pone in evidenza soprattutto l'autostima individuale e chi privilegia l'armonia del gruppo di appartenenza. Vi sono popoli che manifestano in modo trasparente le loro emozioni (come avviene nella cultura polacca) e vi sono popoli che ritengono disdicevole esprimere in modo aperto le proprie esperienze emotive (come i cinesi, i giapponesi e gli orientali in generale). (pp. 9-10)

Nell'ottica della qualità delle relazioni, attraverso un approccio umanistico di orientamento costruttivista e fondato sulla valorizzazione delle classi CAD, Caon e Ongini (2008) propongono, ad esempio, *Laboratori di L2 legati allo sport*. Per i due studiosi il gioco del calcio diventa uno strumento di apprendimento linguistico e di "legame familiare", occasione di pratica comunicativa interculturale attraverso cui sviluppare la dimensio-



ne del gruppo, la scoperta delle differenze individuali e con buone ricadute sul successo scolastico degli studenti. Nell'ambito del progetto *Parole e luoghi di integrazione*, invece, facendo uso della rete, di supporti audiovisivi e delle glotto-tecnologie, Favaro (2010) ritiene che i laboratori di territorio consentano agli studenti

di entrare nella seconda lingua da porte e accessi differenti: attraverso le parole e i suoni da ascoltare, attraverso le immagini statiche o in movimento da vedere, attraverso i movimenti e il coinvolgimento corporeo sollecitati dalle diverse attività, attraverso le domande da attivare e le risposte da ricercare.

Grazie alla multisensorialità e a un coinvolgimento più immediato, viene infatti maggiormente sostenuta la capacità di memorizzare e di interiorizzare l'input linguistico che si presenta variegato e diretto a ciascuno.

Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco. (p. 13)

Le emozioni, il gioco, i sensi, l'intercultura, dunque, sono aspetti complementari di cui il docente di lingua deve tener conto per alimentare un approccio inclusivo attento e preparare lo studente a relazionarsi con i compagni, gli amici, la famiglia e la comunità. Secondo Blandino e Granieri (1995) vi sono diverse componenti affettive che determinano le dinamiche emotive dell'insegnamento/apprendimento e che costituiscono la competenza relazionale dell'insegnante, tra le quali la capacità di «osservare, ascoltare, sentire gli altri e se stessi, comunicare, avere pazienza, tollerare la frustrazione, contenere l'ansia, apprendere dall'esperienza, cambiare» (p. 197). A questi fattori è opportuno oggi aggiungere la conoscenza della cultura d'origine degli allievi, sostenere il senso di appartenenza del gruppo e interpretare la classe come sistema relazionale multiculturale coeso.

Cosa proporre, dunque, in aula e quali strategie didattiche adottare perché si realizzino un clima affettivo motivante e una relazione di reciprocità? A prescindere dal contesto didattico, curricolare o extracurricolare che sia, la scelta delle tecniche e delle attività va sempre calibrata sul profilo complessivo degli alunni e della classe, sul loro livello di competenza linguistica, sui vissuti personali e sulla capacità di gestione delle emozioni. «Alla *multiclasse* deve corrispondere, perciò, una *multididattica*, nel duplice senso che il termine assume: una *didattica dai molti compiti*, una *didattica dai molti attori*» (Torresan, 2015, p. 1). Prendendo spunto da Bowler e Parminter (1999), Torresan considera come il compito e l'attività vadano anche progettati in modo tale che lo studente possa «sperimentare una sensazione di successo» e soprattutto spingersi in base «alla percezione della propria competenza». Entrando nel nostro caso nel campo

sensibile delle emozioni, l'alunno sarà così indotto ad "autoregolarsi" e a riflettere, grazie anche al ruolo guida e di facilitazione del docente, non solo a livello linguistico-comunicativo ma anche psico-affettivo, scegliendo se, cosa e quanto dire e rispettando tempi, ritmi e modalità percettive del proprio apprendimento.

Sul piano operativo si può decidere se proporre sistematicamente intere unità di apprendimento (UdA) o elaborare singoli moduli a tema o solo introdurre attività più creative per stimolare nuove abitudini emozionali, condizioni necessarie per tracciare e sviluppare percorsi di incontro relazionale. Partendo da testi autentici e scegliendo tra i processi emozionali fondamentali (anche in base all'età e alla nazionalità), durante la fase motivazionale dell'UdA, nell'ambito delle tecniche di elicitazione, è possibile:

1. ideare un angolo di *warming up* attraverso giochi rompighiaccio (di movimento, lingua e contatto) e fasi preparatorie all'intera unità/ lezione;
2. proporre di istituire un appuntamento meteo giornaliero (basato su foto, disegni, parole, caramelle colorate che riguardano il tempo emozionale e relazionale) e un momento finale di *notes* per misurare privatamente "il termometro" dello stato d'animo quotidiano;
3. selezionare e descrivere immagini, esprimendo cosa evocano e associandovi, dopo, il proprio sentimento;
4. disegnare le relazioni (Sunderland, 2011);
5. selezionare sequenze video di film o canzoni da cui partire per poi didattizzare singole scene e focalizzarsi sulla forma emozionale dei personaggi;
6. esplorare i campi semantici (attraverso *spidergram*⁷, cruciverba, abbinamento lingua-immagine) per cogliere sinonimie, sfumature e intensità delle emozioni;
7. valutare se questi stessi campi semantici siano presenti nella lingua e nella cultura d'origine degli studenti, individuare eventuali termini corrispondenti e riflettere sulla loro valenza.

Rispetto al rapporto parola-corpo, difatti, è sempre opportuno tener presente gli *script* degli studenti e la dimensione culturale dei loro processi

7 Lo *spidergram* (o diagramma a forma di ragno) è una tecnica didattica che mira, tramite l'associazione di idee, a sviluppare e rinforzare la competenza lessicale dell'apprendente. Per maggiori approfondimenti cfr. Balboni (1998).

psicologici. Leone (2013) rinvia al concetto di *modulazione culturale della regolazione emozionale* e valuta come lo stesso lessico emozionale sia strettamente correlato alla memoria sociale semantica collettiva:

La maggiore disponibilità in una lingua di parole per esprimere una certa emozione conduce a parlarne di più e a riflettere meglio su di essa, ampliando il suo peso sia nella memoria individuale sia nel discorso sociale; mentre un'emozione per cui si dispone di poche etichette verbali è anche meno riflettuta interiormente e meno discussa socialmente. [...] Una delle difficoltà maggiori affrontate dagli studi delle emozioni è appunto l'*intraducibilità di alcune parole emotive da una lingua all'altra*: come nel caso dell'etichetta brasiliana *saudade* o della giapponese *amae*, entrambe inesistenti al di fuori della loro lingua e cultura di origine. (p. 239)⁸

I lavori di psicologia (cross)culturale hanno dato un grande contributo allo studio delle emozioni, orientando le riflessioni sulle differenze di codifica / decodifica emotiva tra paese e paese e sulle regole di riconoscimento, modalità e opportunità espressiva che ciascuna società, individualistica o collettiva, condivide (Matsumoto & Cortini, 2001).

Completata la fase motivazionale, si può procedere con un lavoro di comprensione globale del testo selezionato per un determinato percorso didattico e successivo *noticing*, individuando le espressioni che indicano i diversi toni emozionali e i diversi stili di pensiero, differenziando quelli "utili" da quelli "dannosi", lavorando sugli insiemi con attività di inclusione ed esclusione, riflettendo sulle strutture frasali e morfosintattiche incontrate e reimpiegando poi quanto acquisito attraverso la descrizione personale di un evento, il completamento di un fumetto (*storytelling*), giochi di lingua, attività di *problem solving* o di simulazione comunicativa ed espressiva. Anche la ludicità, infatti, coadiuvata dall'uso del movimento, dei colori, delle immagini, della musica e del disegno, elementi che semplificano la verbalizzazione e facilitano l'elicitazione a livello lessicale, permette di sostenere un approccio alla didattica attento alle emozioni,

⁸ Il termine *saudade* deriva dalla cultura lusitana e manifesta il senso di profonda mancanza dovuto all'assenza, alla lontananza o alla perdita di qualcuno o qualcosa, un sentimento esistenziale misto di tristezza, melanconia e nostalgia. Uno stato d'animo equivalente si ritrova nell'espressione dialettale napoletana *appocundria* che evoca l'insieme dei tre sentimenti e un atteggiamento di noia, solitudine e fatalistica accettazione della vita. Per approfondire il dibattito sull'origine e il significato del termine *saudade* si consulti Silveira (2010). Il termine *amae*, invece, esprime una modalità di interazione tipica giapponese e indica il desiderio di essere amato, il senso di immaturità o dipendenza di un individuo nei confronti di una figura superiore a cui si chiede cura, riparo e condiscendenza (il verbo *amaeru* significa appunto *appoggiarsi su qualcuno/dipendere da*) (Doi, 1973).

rappresentando di per sé quella «carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali con aspetti affettivo–emotivi, cognitivi e sociali dell’apprendente» (Caon & Rutka, 2004, p. 22).

Alternando l’immaginazione all’analisi vengono così attivati a livello cerebrale entrambi gli emisferi (corteccia prefrontale destra e sinistra), permettendo una elaborazione della lingua e delle emozioni ora più sensoriale e associativa ora più lucida e razionale. Il messaggio comunicativo–relazionale delle attività viene sviluppato in senso autovalutativo, prospettando l’idea che «cambiando il tuo modo di pensare puoi cambiare le tue emozioni e il tuo comportamento» (Russel & Di Pietro, 2004, p. 209). Esplicitare e riflettere sulle emozioni, considerare gli *script* culturali degli altri studenti, confrontare il proprio pensiero con quello altrui permette, dunque, di acquisire consapevolezza espressiva e una maggiore capacità di valutazione individuale rispetto al processo di apprendimento e di crescita personale.

5. Riflessioni conclusive

La complessità del contesto educativo attuale richiede la necessità di *fare sistema* attraverso un’opera di tessitura tra dirigenza scolastica e corpo docenti in termini di interdisciplinarietà, multiculturalità e trasversalità di approcci e metodi. Tracciare una rete collaborativa congiunta di sentimenti, strategie didattiche e connessioni espressive aiuta a dar forza alle nuove metodologie di insegnamento e di apprendimento cooperativo:

Una scuola è significativa quando sa fare appello alla motivazione interiore, quando risponde ai bisogni profondi della persona. Tra questi, fondamentali sono il bisogno di vivere insieme agli altri, di sentirsi accettati, apprezzati e responsabilizzati, di ricercare, scoprendo cose nuove. Una scuola che si ispira ai valori della comunità fa sperimentare l’importanza della collaborazione, dell’aiuto reciproco, del confronto delle idee, della negoziazione, della costruzione comune (Scapin & Da Re, 2014, p. 8).

Spostando il *focus* didattico sulla centralità del discente attraverso compiti autentici che lo coinvolgono in prima persona e valorizzandone il profilo individuale all’interno di attività cooperative, il docente risponde in maniera più efficace ai bisogni comunicativi e psico–affettivi del gruppo–classe.

La gestione delle emozioni e delle differenze culturali offre all’insegnante di lingua e allo studente un importante spunto di riflessione sulla propria e altrui identità, un possibile percorso di costruzione delle relazio-



ni fondato sullo scambio di esperienze. Se la scuola dei saperi risulta poco adeguata alle esigenze formative di oggi, è necessario integrarla con una metodologia di insegnamento/apprendimento esperienziale e costruttivista più vicina alla dimensione percettiva e reale dello studente, così da prepararlo alla fase di aduttività attraverso percorsi di autonomia e autodefinizione. In tale ottica il rapporto educativo interpersonale da mera trasmissione scientifica si trasforma in maturazione bidirezionale consapevole sia del ruolo professionale del docente sia del processo di crescita dello studente.



Riferimenti bibliografici

- BAGNA, C., & CASINI, S. (2012). Linguistica educativa e neoplurilinguismo nelle scuole italiane: la mappatura della diversità linguistica e la gestione delle immagini del contatto. In S. Ferreri (a cura di), *Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana*, Viterbo 27–29 settembre 2010 (pp. 225–236). Roma: Bulzoni.
- BALBONI, P.E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: italiano, lingue classiche, lingue straniere*. Torino: UTET.
- BALBONI, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- BALBONI, P.E. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE, II, 1*, 7–30.
- BLANDINO, G., & GRANIERI, B. (1995). *La disponibilità ad apprendere: dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*. Milano: Raffaello Cortina.
- BOWLER, B., & PARMINTER, S. (1999). Mixed Level Teaching: Tiered Tasks & Bias Tasks. *English Teaching Professional, 5*, 14.
- CAON, F. (a cura di) (2006). *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- CAON, F., & ONGINI, V. (2008). *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*. Roma: Sinnos Editrice.
- CAON, F., & RUTKA, S. (2004). *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- CHINI, M., & BOSISIO, C. (a cura di) (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.

- CONTINI, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Scandicci: La Nuova Italia.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience. Steps towards enhancing the quality of life*. New York: Harper Perennial.
- DAMASIO, A.R. (1994). *Descartes' Error. Emotion, reason and the human brain*. New York: Harper Collins.
- DOI, T. (1973). *The Anatomy of Dependence*. Tokio: Kodansha America.
- FAVARO, G. (2010). L'italiano L2 in rete. Laboratori linguistici e tecnologie multimediali. In G. Favaro, & M. Frigo (a cura di), *Dire, Fare, Navigare. L'italiano L2 nei laboratori multimediali* (pp. 9–25). Milano: Centro COME.
- FAVARO, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti Scuola.
- KELLY, M., & GRENFELL, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton, <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> (consultazione del 14/10/2015).
- LEONE, G. (2013). La dimensione storica e culturale dei processi psicologici. In G. Leone, B.M. Mazzara, & M. Sarrica (a cura di), *La psicologia sociale. Processi mentali, comunicazione e cultura* (pp. 220–246). Bari: Laterza.
- LUISE, M.C. (2006). *Italiano come seconda lingua. Elementi di didattica*. Torino: UTET.
- MANUZZI, P. (2006). Il corpo, l'invisibile presenza. In M. Contini, M. Fabbrì, & P. Manuzzi (a cura di), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti* (pp. 62–124). Milano: Raffaello Cortina.
- MARIANI, L. (2015). La motivazione ad apprendere a scuola: dai costrutti teorici alle implicazioni pedagogiche. In C. Richieri, R. Scaglioni, & M.R. Zanchin (a cura di), *Idee in form@zione*, 4, 3, 23–41.
- MATSUMOTO, D., & CORTINI, M. (2001). La sfida della psicologia (Cross)–Culturale allo studio delle emozioni. *Psychofenia*, IV, 6, 1–22.
- MOROSIN, S.M. (2006). Emozioni e Apprendimento: il cervello che sente e impara. *In.It*, 19, 6–10.
- NUSSBAUM, M.C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- OATLEY, K. (2004). *Breve storia delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- RUSSEL, R., & DI PIETRO, M. (2004). *Positiva-mente. Laboratorio per sviluppa-*

re il pensiero razionale–emotivo. Trento: Erickson.

- SALOVEY, P., KOKKONEN, M., LOPES, P.N., & MAYER, J.D. (2004). *Emotional intelligence: What do we know*. In A.S.R. Manstead, N.H. Frijda, & A.H. Fisher (Eds.), *Feelings and emotion: The Amsterdam Symposium* (pp. 321–340). Cambridge: Cambridge University Press.
- SCAPIN, C., & DA RE, F. (2014). *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*. Trento: Erickson.
- SIEGEL, D.J. (1999). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- SILVEIRA, L.L.P.A. (2010). Para além da origem da palavra saudade (ou antropologia de um sentimento coletivo). *Revista Litteris*, 4, março. Rio de Janeiro: PUC–RJ.
- SUNDERLAND, M. (2011). *Disegnare le relazioni. Espressione grafica e conoscenza degli altri*. Trento: Erickson.
- TORRESAN, P. (2015). Una classe a più velocità: orientamenti, strategie, possibilità per chi opera in una multiclasse. *Bollettino Itals*, 13, 57, 1–22.
- WEINER, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer–Verlag.

A watercolor splash on a white background, featuring a mix of yellow and orange hues. The splash is roughly circular and has a soft, feathered edge. The colors are layered, with darker orange and red tones in the center, transitioning to lighter yellow and white towards the edges. The texture is visible, showing the brushstrokes and the way the colors have blended together.

**Lo scaffale
del formatore**



Imparare a osservare, riflettere, collaborare, ricercare

Progettazione e realizzazione di un modulo di formazione iniziale per docenti di inglese

Cristina Richieri

Questo contributo illustra come sono state utilizzate alcune risorse accessibili in rete per la realizzazione di un modulo di formazione iniziale per docenti di inglese. Vi si focalizzano i costrutti che più di altri generano professionalità: osservazione delle pratiche (incluso il processo di auto-osservazione), riflessione, collaborazione, ricerca. Tali costrutti vengono qui contestualizzati in ambito europeo — facendo riferimento ai documenti elaborati dalla Commissione europea e dal Consiglio d'Europa per sostenere e promuovere la formazione degli insegnanti di lingue straniere — come pure nella più recente letteratura scientifica dedicata.

PAROLE CHIAVE: progettazione, formazione iniziale, osservazione, riflessione, collaborazione, ricerca

This paper explains how some online resources were used during a pre-service training course module for trainee teachers of English. The key constructs in the development of teacher professionalism focused on: observation of teacher practice (including self-observation), reflection, collaboration and research. These constructs are part of the European context and are linked to European Commission and European Council documents aimed at supporting and fostering foreign language teacher training as well as to the latest dedicated scientific literature.

KEYWORDS: design, pre-service teacher education, observation, self-observation, reflection, collaboration, research

1. Introduzione

Il modulo formativo che illustriamo in questa sezione della rivista dedicata ai formatori di insegnanti, specie nella fase iniziale della loro professio-



ne, è stato realizzato nel TFA¹ e nei PAS² frequentati da docenti di lingua inglese presso l'Università degli Studi di Verona negli anni 2014 e 2015 per il conseguimento della abilitazione all'insegnamento. In entrambi i contesti formativi sono stati affrontati in lingua inglese temi che sono, in verità, trasversali perché tendono allo sviluppo di consapevolezze e competenze che si auspica diventino patrimonio di tutti gli insegnanti. I temi affrontati sono quelli della *osservazione e auto-osservazione*, della *riflessività*, della *collaborazione* e della *ricerca*, quest'ultima intesa come prassi generata da un atteggiamento proattivo che, se fatto proprio dall'insegnante, gli consente di migliorare l'apprendimento degli studenti, lo sostiene e lo motiva nel suo operare in classe, lo protegge dallo sconforto che nasce da possibili insuccessi, lo qualifica agli occhi degli allievi come professionista tenace.

L'apprendimento è una esperienza sociale (Vygotkij, 1934; Bruner, 1986) e questo principio è valido anche per la formazione dell'insegnante il quale non può considerare accidentale lo sviluppo della propria capacità di instaurare con i pari una relazione di reciproco sostegno. Ciò è auspicabile avvenga a prescindere dai contesti in cui si trova ad operare che, nelle situazioni più felici, sono curati da una *leadership* generativa (dirigente scolastico, docenti universitari, tutor, formatore) capace di predisporre un ambiente adatto affinché «l'intera comunità [sia] in grado di generare qualcosa di nuovo» (Simoncini & De Simone, 2012, p. 72). Nell'uso dei materiali selezionati si è, perciò, fatto riferimento a tecniche di gestione dei gruppi che implicano lo scambio di idee e la collaborazione a sostegno della propria e della altrui crescita professionale come auspicato dalla Commissione Europea in *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (p. 3).

1 Il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) è un corso annuale di preparazione all'insegnamento, istituito dalle università, che attribuisce all'esito di un esame finale, il titolo di abilitazione all'insegnamento in una delle classi di concorso previste dal D.M. 39/98, http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/1998/dm039_98.shtml (consultazione del 29/10/2015). Il *Regolamento* sulla formazione iniziale degli insegnanti (D.M. 249/2010) disciplina requisiti e modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf (consultazione del 29/10/2015).

2 I PAS (Percorsi Abilitanti Speciali) sono percorsi di formazione per conseguire l'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado rivolti ai docenti della scuola con contratto a tempo determinato che hanno prestato servizio per almeno tre anni nelle istituzioni scolastiche statali e paritarie, <http://www.istruzione.it/urp/pas.shtml> (consultazione del 29/10/2015).

2. Linee guida per la formazione dell'insegnante di lingue



Nel progettare percorsi formativi per docenti di lingua straniera è utile ricorrere al quadro di riferimento elaborato da Kelly e Grenfell dal titolo *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* (2004) perché vi si delineano costrutti generatori di qualità nella prassi scolastica: «Peer observation and peer review develop skills such as team-working, communicative ability, cooperation and practical analysis» (p. 33). Inoltre, l'osservazione, si sottolinea, e l'annotazione dei dati che ne consegue implicano lo sviluppo della autonomia perché salvaguardano dalla uniformità di pensiero, promuovono la comunicazione costruttiva delle idee nel momento del confronto e sollecitano il lavoro di squadra.

Già nel rapporto sui cui esiti è stato costruito il documento testé citato — *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe* (2002) di Kelly, Grenfell et al. — si evidenziava la diffusione in Europa della pratica della osservazione nella formazione degli insegnanti: «A period of observation of experienced teachers is stressed in 14 of the countries surveyed» (p. 26). Il profilo delineato nella sezione *Portrait of the European Foreign Language Teacher* che fa riferimento ai valori dell'insegnante riprende il costrutto della osservazione per contestualizzarlo in un più ampio ritratto del docente di lingue che chiama in causa anche un approccio investigativo nei confronti del proprio lavoro: «You have a critical and enquiring approach to teaching and learning, which involves self-evaluation, peer observation and review, action research and applying the findings of pedagogical research to your own teaching» (p. 84).

Un altro strumento essenziale per la formazione dell'insegnante di lingua straniera è il portfolio europeo di Newby, Allan et al. denominato *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education* (2007)³. Il portfolio, tradotto in quindici lingue tra cui l'italiano, offre ai formatori utili spunti di lavoro per la predisposizione di percorsi formativi. Nel contempo, però, costituisce un prezioso *livre de chevet* che deve accompagnare l'insegnante lungo l'intero arco della sua carriera perché progressivamente gli offre — specie nella sezione *Self Assessment* — ulteriori e più complessi traguardi di competenza da raggiungere attraverso un continuo processo di crescita professionale. Ebbene, anche nel portfolio europeo l'osservazione compare come azione prima-

3 Il documento è solitamente indicato con l'acronimo EPOSTL.

ria per il miglioramento della professionalità: si suggerisce, per esempio, di raccogliere nella sezione *Dossier* schede o qualsivoglia evidenza di osservazione redatta dall'insegnante in formazione o da una figura tutoriale (tutor/mentore/collega).

Il portfolio può anche raccogliere la documentazione relativa alla realizzazione di progetti di ricerca-azione: il valore di un approccio esplorativo nei confronti del proprio ruolo di insegnante, già incontrato in *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*, è testimoniato anche nel portfolio dal riferimento diretto alla ricerca-azione che compare nell'elenco delle competenze dell'insegnante di lingue: «I can identify and investigate specific pedagogical/didactic issues related to my learners or my teaching in the form of action research» (p. 18). I docenti in formazione sono pure invitati a includere nel portfolio evidenze di riflessioni, per esempio elaborati individuali o di gruppo in cui si mettano in relazione aspetti teorici e pratici dell'insegnamento, o ancora considerazioni su particolari teorie sull'insegnamento delle lingue (p. 71). Qui compare in filigrana l'auspicio che gli insegnanti in formazione collaborino con i propri pari. In maniera del tutto esplicita, però, nella sezione *The Role of the Language Teacher* (p. 17), compaiono i seguenti due criteri per l'autovalutazione che implicano la costruzione sociale degli apprendimenti: «I can accept feedback from my peers and mentors and build this into my teaching» e «I can observe my peers, recognise different methodological aspects of their teaching and offer them constructive feedback».

Lo stesso anno della pubblicazione del portfolio (2007) ha visto la luce la guida per i formatori *First steps in teacher training. A practical guide* di Mattei, Bernaus et al. Lo strumento è rivolto ai formatori principianti, tuttavia essendo ricco di proposte operative per lo sviluppo della riflessività, anche formatori più esperti possono trarne vantaggio. Anche qui vengono ricordati gli stessi principi guida che caratterizzano tutti gli altri strumenti elaborati a livello europeo tra cui: ricorso alla osservazione, promozione della riflessione, della collaborazione e di un atteggiamento esplorativo nei confronti delle proprie esperienze professionali.

Come sostiene Coonan (2012, p. 20), è importante tenere in debito conto le linee guida tracciate dalla Commissione europea e dal Consiglio d'Europa non solo perché possono favorire la qualità della formazione — e conseguentemente produrre dei miglioramenti nelle pratiche educative — ma anche perché l'obiettivo della mobilità degli insegnanti in ambito europeo richiede modalità di formazione uniformi che consentano ai diversi Stati il reciproco riconoscimento dei percorsi abilitanti alla professione.

3. Qualche riferimento teorico

3.1 Riflettere

Il modello di riflessione cui si fa più frequentemente riferimento nell'ambito della formazione dell'insegnante di lingue è quello di Wallace (1991), sviluppato sulla base di quello elaborato da Schön (1983). Per Wallace due elementi concorrono alla formazione dell'insegnante: *received knowledge* e *experiential knowledge*. Il primo elemento è riferito alle conoscenze teoriche, il secondo alla esperienza professionale che deriva dalla *knowledge-in-action* (Schön, 1983, p. 12). Questi due tipi di conoscenza sono in relazione reciproca: l'una informa l'altra e viceversa (Wallace, 1991, p. 52).

Il modello di riflessione elaborato da Wallace implica la valorizzazione del bagaglio esperienziale dell'insegnante in formazione, bagaglio che deve costituire la fonte primaria di eventi/processi su cui riflettere per costruire la competenza professionale. Il modello è descritto in tre fasi: la prima, quella che precede la formazione, è costituita dagli schemi concettuali già posseduti. La seconda, quella della formazione, si sostanzia nell'influsso che *received knowledge* e *experiential knowledge* producono sui processi di riflessione dando luogo al "ciclo riflessivo". La terza fase è costituita dallo stesso obiettivo, la competenza professionale.

Wallace ci ha proposto la relazione tra riflessione e pratica come un ciclo che vede due elementi in condizione di informarsi reciprocamente. Machado de Almeida Mattos (2013) estende questa relazione immaginando l'influsso reciproco nella forma di una spirale che progressivamente affina la pratica e approfondisce la riflessione: «The changes proposed for the model take into consideration that the growth in the teacher's professional competence feeds back the process of reflection which, in its turn, becomes more intense and is made at a deeper level. The professional development stage, thus, is not a closed cycle anymore, as proposed by Wallace (1991), but becomes a spiral that leads to an ever-increasing professional competence» (p. 19). In questo processo l'insegnante in formazione da mero partecipante, si trasforma in osservatore critico delle pratiche scolastiche perché la riflessione implica rivivere l'esperienza, analizzarla e fare ipotesi da applicare a future situazioni. Non si tratta di una attività inconscia o subconscia. Si richiedono consapevolezza e metacognizione (Boruah, 2015) che allontanano la figura dell'insegnante da quella di un semplice esecutore di tecniche (Ryan, 2014), che lo proteggono dalla sindrome del *burnout* (Bailey, 2012), che restituiscono — anche all'insegnante esperto — piacevoli soddisfazioni nello scoprire la correttezza delle procedure agite.



3.2 Osservare

Esiste un legame tra riflessione e osservazione in quanto questa stessa è strumento per la comprensione degli eventi (Machado, p. 21). L'osservazione è il ponte che mette in comunicazione la teoria e la pratica (Reed & Bergemann, 2001 citato in Zaare 2013) spostando, però, l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento (Barócsi, 2007). Per essere efficace, l'osservazione deve essere di qualità. Ciò implica la necessità di predisporre strumenti efficaci per la rilevazione dei dati in quanto «unstructured observation is far less clear on what it is looking for» (Cohen et al., 2005, p. 305).

Questo principio vale ancora di più quando, anziché avvalerci della osservazione altrui, procediamo per auto-osservazione, pratica che non trae vantaggio dalla maggiore oggettività della terzietà (Townsend, 2015). In entrambi i casi, comunque, è importante far ricorso a più metodi per la raccolta dei dati (triangolazione) giacché «Triangulation is a powerful way of demonstrating concurrent validity particularly in qualitative research» (Campbell & Fiske, 1959, citato in Cohen et al., 2005, p. 112). Le modalità di organizzazione della osservazione possono essere *top-down* oppure *bottom-up* (Lasagabaster & Sierra, 2011). In ambito formativo, siamo del parere che un precoce, anche se guidato, ricorso alla procedura *bottom-up* favorisca la riflessività implicando, da parte dei formandi, decisioni sul cosa e come osservare.

Un commento a parte merita la comunicazione del *feedback* da parte dell'osservatore. Townsend (2015) elenca le qualità del *feedback* efficace: *specific, actionable, constructive and timely* (p. 184). Inoltre, la sua trasmissione deve tener conto delle implicazioni emotive che si possono suscitare in chi lo riceve (Copland et al., 2009). Per questo motivo, avere l'opportunità di essere osservato da un collega di nostra fiducia diventa vantaggioso perché il *feedback* è più accettabile, meno invasivo (Lasagabaster & Sierra, 2011; Copland et al., 2009). Inoltre, se l'osservatore è un collega, è al corrente delle priorità della scuola, dei suoi obiettivi e valori cosicché il processo di osservazione diventa più mirato e finisce per influire sulla qualità del lavoro svolto non solo in classe ma nell'intera scuola (Zaare, 2013).

3.3 Collaborare

Con queste ultime considerazioni stiamo già prendendo in considerazione questioni che implicano la collaborazione tra due o più soggetti allo scopo di capitalizzare l'apprendimento generato dalla partecipazione alle attività di una comunità di apprendimento (Richards, 2012). L'impatto della efficacia della mutua collaborazione e della condivisione di pratiche finalizzate all'apprendimento e, in prospettiva, allo sviluppo della professionalità, è stato oggetto di numerosi studi negli ultimi anni (Avalos, 2011). È importante, perciò, che ogni formatore miri a far comprendere l'importanza del saper collaborare perché, come ci ricorda Richards, «Making the transition from seeing oneself as a self-contained independent individual to seeing oneself as a member of a community of practice is an important component of the shaping of teacher identity and an important milestone in professional development» (p. 53). Il valore della collaborazione tra pari è riconosciuto dagli stessi docenti: da una indagine condotta da Springer e Bailey nel 2006 su 1.100 insegnanti di lingua straniera⁴ risulta che, tra le procedure atte a innescare riflessività, figurano al primo posto l'osservazione di colleghi esperti e al secondo la discussione con loro (Bailey, 2012). Far parte di una comunità di apprendimento significa intrattenere relazioni significative (Korthagen et al., 2006) che sfocino in interazioni significative attraverso la realizzazione di compiti appropriati, coinvolgenti, contestualmente rilevanti e che producano vero scambio di idee per la co-costruzione di significati. Per questo è auspicabile che il formatore persegua la flessibilità tra ciò che il corso di formazione può offrire in termini di struttura (obiettivi, linee guida, ...) e l'autonomia del corsista, predisponendo attività che sollecitino responsabilità, promuovano positiva interdipendenza e interazione, implicino collaborazione con persone diverse (Srinivas, 2015).

3.4 Ricercare

Tra i principi fondamentali per la formazione docente elaborati da Korthagen et al. (2006) figura la valorizzazione della ricerca ad opera degli stessi insegnanti: «Learning about teaching is enhanced through (student) teacher research». I docenti in formazione vanno incoraggiati a esplorare le pratiche che emer-

4 Il resoconto dell'indagine è reperibile in: Springer, S.E. & Bailey, K.M. (2006). *Diversity in reflective teaching practices: International survey results*. Presentation at the CATESOL Conference, San Francisco.

gono durante il tirocinio, raccogliendo dati, socializzandoli e discutendoli con i pari perché così facendo ri-contestualizzano gli eventi, riescono a “vederli in modo diverso” (Schön 1983), comprendono a fondo le situazioni per gestirle meglio in futuro.

Una delle opportunità per sviluppare un atteggiamento di ricerca nei confronti del proprio agire professionale è il ricorso alla analisi di casi. Questi permettono di raccogliere dati e di contestualizzarli in scala ridotta incrementando la probabilità che dalla loro discussione emergano nuove interpretazioni e nuove soluzioni (Korthagen et al., 2006). È possibile che le considerazioni che saranno sviluppate non siano nuove al formatore, tuttavia «the process of developing the knowledge is dramatically different when student teachers are responsible for its development» (Korthagen et al., 2006, p. 1030). Non bisogna, quindi, cedere alla tentazione di trasmettere conoscenza; il formatore non deve dimenticare che *learning by doing* genera apprendimento più significativo e duraturo.

Merita considerazione la definizione di *teacher research* elaborata da Borg (2015):

1. It is done by teachers – i.e. teachers are the researchers.
2. It takes place in teachers’ working contexts – the site for teacher research is the school or classroom.
3. Its purpose is to enhance teachers’ work – teacher research allows teachers to understand themselves, their teaching and their students; such understandings can also contribute to the growth of the organization teachers work in. (p. 24)

Questa definizione aiuta a rimuovere pregiudizi secondo cui la ricerca è prerogativa dell’accademia, è teorica, scientifica, globale, è condotta su larga scala e implica l’uso di dati statistici. La *teacher research*, invece, è legata al contesto di lavoro, nasce da una domanda che l’insegnante si pone, non solo per risolvere un problema, ma anche semplicemente per capire meglio qualche tecnica che si intende sperimentare. Si tratta di una ricerca empirica che ha lo scopo di dare supporto alla capacità di prendere decisioni. È un processo che deve obbedire alle leggi della fattibilità ed è sempre *in fieri* nel senso che la sua evoluzione non è lineare ma ciclica (pp. 25–26).

È bene che queste riflessioni diventino patrimonio degli insegnanti in formazione affinché vengano incuriositi dalla sfida che un atteggiamento di ricerca implica e ne vogliano sperimentare le procedure e avvalersi del suo potenziale trasformativo. Sapere che questo *modus operandi* ha esiti positivi in più dimensioni può incoraggiarli: come riporta Borg (2015),

insegnanti coinvolti nella *teacher research* si sentono più sicuri, motivati e autonomi, hanno un rinnovato entusiasmo, si sentono più ottimisti e riscontrano un miglioramento nelle relazioni interpersonali (p. 26).

4. Proposta di un modulo formativo: risorse e procedure

Quanto fin qui esposto costituisce il quadro teorico che ha guidato la scelta delle risorse e la predisposizione delle attività per due gruppi di docenti frequentanti rispettivamente il TFA e i PAS presso l'Università degli Studi di Verona. Si è scelto di sviluppare i temi della osservazione/ auto-osservazione e della riflessività all'inizio del corso perché funzionali alla successiva pratica in classe, contesto nel quale i due costrutti possono generare guadagni ancora più ambiziosi se si impara ad agire con spirito di ricerca e modalità di lavoro collaborative.

Non dimentichiamoci che per i docenti frequentanti il TFA è previsto un periodo di tirocinio a scuola accompagnato da un docente tutor con il quale l'osservazione reciproca in classe seguita da incontri fuori aula dedicati ad attività riflessive e di (ri)progettazione sono pratiche consuete. Diversamente, ai corsisti PAS non è richiesta la frequenza di un tirocinio in quanto considerati — a torto o a ragione, non siamo qui a discutere il disposto normativo⁵ — già “esperti” per il fatto di avere al proprio attivo tre anni di insegnamento. Pertanto, per costoro è prioritario acquisire consapevolezza del ruolo della auto-osservazione e appropriarsi degli strumenti base per praticarla. Infatti, non potendo avvalersi della voce di un *critical friend* presente in classe, questi docenti devono imparare a recuperare in se stessi il duplice ruolo di osservato/osservatore, e a concepire i loro stessi studenti come una ricca fonte di informazioni su cui riflettere.

Tutte le risorse utilizzate nel modulo (brevi filmati e saggi) sono liberamente accessibili in rete. Questa scelta si basa su alcuni principi cui, per quanto possibile, ci piace attenerci per più motivi: evitare aggravii economici, suggerire un approccio multimediale all'apprendimento, favorire la conoscenza anche di autori e studiosi provenienti da paesi la cui voce risulta essere meno divulgata rispetto ad altre (Richieri, 2015, p. 93). Come si può evincere dalla lettura delle pagine seguenti, il formatore ha avuto un ruolo di guida e la comunicazione si è sviluppata prevalentemente tra pari. I principi che hanno indirizzato le scelte in termini di metodo e tecniche sono stati:

5 Si veda a questo proposito la nota n. 2 in questo stesso contributo.



1. esperienza diretta dei saggi (non mediata dal formatore);
2. comprensione dei saggi realizzata attraverso la cooperazione tra pari;
3. apprendimento sostenuto dalla realizzazione di compiti contestualizzati e finalizzati;
4. considerazione del ruolo delle emozioni nell'apprendimento dei docenti in formazione;
5. promozione della comunicazione in lingua inglese tra pari.

Entrambe le serie di attività predisposte per sviluppare i temi della osservazione/ auto-osservazione (parte A) e della riflessività (parte B) coprono un arco di tempo di circa 5 ore. Qui di seguito una breve presentazione dei materiali accompagnata da qualche nota sul loro impiego.

4.1 Parte A: osservazione/ auto-osservazione

La visione del breve filmato dal titolo *Measures of Effective Teaching: Observation* ha fatto emergere le conoscenze tacite in merito alla pratica della osservazione, promosso lo sviluppo di atteggiamenti empatici, introdotto il tema degli strumenti per la raccolta dei dati. La discussione, una volta terminata la visione, si è svolta in piccolo gruppo per promuovere il coinvolgimento di tutti; successivamente, un delegato di ciascun gruppo ha illustrato quanto emerso in *plenum*, momento in cui il formatore ha favorito il convergere sugli aspetti salienti. Due corsisti, una volta confrontatisi a posteriori per elaborare una sintesi della discussione in presenza, hanno condiviso il documento nello spazio *online* a disposizione del gruppo per documentare gli interventi.

Anche la seconda risorsa, 2A, è un breve filmato. Vi si illustra la pratica dell'auto-osservazione realizzata attraverso l'uso della cinepresa. La visione ha offerto l'occasione per discutere delle cautele con cui bisogna procedere nell'allestire questo tipo di contesto auto-osservativo come pure per individuare valide alternative (diario, griglie, elenchi...). La procedura di utilizzo della risorsa è stata la stessa: confronto in piccolo gruppo (i corsisti sono stati invitati a ricomporre nuovi gruppi allo scopo di agevolare la conoscenza reciproca e la circolazione delle idee), discussione in *plenum* con altri due corsisti incaricati di redigere il documento da condividere *online*.

La risorsa 3A è uno strumento specificamente rivolto a insegnanti in formazione e che accompagna l'articolo *Tasks for teaching practice pub-*

blicato da Kati Somogyi-Tóth nel 2012⁶. Si tratta di uno strumento di supporto mirato a far convergere teoria e pratica anche attraverso la presentazione di attività di osservazione e auto-osservazione da realizzare in classe. L'utilizzo di questa risorsa in seno ai corsi TFA/PAS ha previsto più fasi. In primo luogo è stata realizzata una sua lettura parziale in presenza facendo ricorso alla tecnica chiamata *jigsaw reading*⁷ (utilizzata nell'apprendimento cooperativo, in verità molto più facile a realizzarsi che a dirsi)⁸: l'intero gruppo di corsisti è stato diviso in quattro sotto-gruppi, due hanno letto individualmente le pagine 33–40 (gruppi A), gli altri due le pagine 40–48 (gruppi B). Una volta terminata la lettura delle pagine assegnate, i due gruppi A si sono confrontati tra di loro, e la stessa cosa è avvenuta per i due gruppi B. Così facendo, i due gruppi A e i due gruppi B sono diventati “esperti” di ciò che successivamente avrebbero dovuto spiegare ai colleghi. Una volta conclusa questa fase in cui le conoscenze sono diventate patrimonio condiviso in seno ai due gruppi A e ai due gruppi B, ogni gruppo A è stato aggregato a un gruppo B. In questo modo è stata data ai membri dei due gruppi l'opportunità di illustrarsi reciprocamente quanto da loro stessi appreso attraverso la lettura del documento e la sua discussione tra pari. Il formatore ha guidato la discussione *in plenum* che ne è seguita. A questo punto i corsisti, ormai giunti ad apprezzare il valore della osservazione/auto-osservazione, sono stati invitati a individuare una o due aree relative alla propria prassi didattica da porre sotto osservazione in classe e, sulla base di interessi comuni, hanno formato gruppi di lavoro per la elaborazione di strumenti di osservazione da utilizzare in classe. Il formatore, in questa fase, ha aiutato i docenti a individuare le “evidenze”, cioè gli eventi che sostanziano la realtà che intendono trasformare (il tempo dedicato a specifiche attività, il tipo di domande rivolte agli studenti, il trattamento dell'errore...). Succede, infatti, che possa essere difficile distinguere tra obiettivo da raggiungere (per esempio: desiderio di equilibrare il tempo dedicato alle varie abilità) ed eventi da osservare e registrare (per esempio: il tempo dedicato effettivamente a ciascuna abilità).

La risorsa 4A è un breve filmato in cui David Newby illustra il portfolio dell'insegnante di lingue in formazione, i principi che lo sottendono e le idee che ne hanno ispirato l'elaborazione. Il filmato introduce la que-

6 L'articolo è stato pubblicato in *The Teacher Trainer Journal*, volume 26, n. 3.

7 Letteralmente “lettura a incastro”.

8 Per una sua più approfondita illustrazione si veda: <https://www.jigsaw.org/> (in inglese) oppure <http://www.marcellomeinero.com/che-cos-%C3%A8-il-jigsaw.html> (in italiano) (consultazione del 27/12/2015).

stione della descrizione delle competenze dell'insegnante e offre perciò l'opportunità di attivare un'altra fruttuosa tecnica, il *brainstorming*, allo scopo di far emergere idee e conoscenze relative al costrutto di competenza e alla sua declinazione nelle varie aree in cui si esplica il lavoro dell'insegnante di lingue.

Il filmato prelude alla presentazione del portfolio. Questo modulo formativo ha previsto la lettura individuale dell'intero portfolio una volta terminato l'incontro in presenza. Tuttavia, vi sono alcune parti (pp. 2-7 e 10-12) che permettono di affrontare questioni rilevanti cui è bene dedicare particolare attenzione in vista di un uso autonomo dello strumento: auto-valutazione, categorie di competenza, descrittori, modelli di insegnamento cui fare/non fare riferimento, aspettative, riflessività. Anche per questa attività l'approccio è stato prima individuale, seguito dal confronto in piccolo gruppo e quindi dalla discussione *in plenum* con breve illustrazione delle altre parti del portfolio da parte del formatore. Il lavoro da svolgersi *online* ha incluso la visione di due filmati (il primo illustra il portfolio nel dettaglio, il secondo presenta le fasi della osservazione in classe). Attraverso alcune domande il formatore ha guidato i corsisti nella riflessione da realizzare in piattaforma.

4.2 Parte B: riflessività

Le risorse B (1-5) mettono a fuoco il costrutto della riflessività. 1B è un breve filmato che ha la funzione di introdurre al nesso riflessività-miglioramento. Nonostante nell'esordio Dylan Wiliam ponga in evidenza la fallibilità dell'insegnante («every teacher fails on a daily bases»), vi si sottolinea come proprio questa verità costituisca un punto di forza a vantaggio dell'insegnante: la sfida di superare se stessi, giornalmente, dà forza e vitalità al continuo miglioramento delle proprie pratiche didattiche trasformando l'insegnamento in un lavoro creativo e auto-formativo. La visione del filmato si è conclusa con un momento di riflessione indotto dalle domande che compaiono a partire dal minuto 1.58 che suggeriamo di stampare su carta e distribuire ai corsisti considerato che la loro lettura potrebbe essere ostacolata dalla breve durata della loro apparizione sullo schermo.

La risorsa 2B è un saggio di Andrea Machado de Almeida Mattos che tematizza l'auto-osservazione e la consapevolezza come premesse essenziali al cambiamento e allena al riconoscimento delle evidenze di riflessione. Il saggio è stato affrontato in più fasi: lettura in piccoli gruppi del

modello di riflessività di Wallace (1991), breve illustrazione da parte del formatore della modalità in cui è stata condotta la ricerca illustrata nel saggio (pp. 9–10), drammatizzazione delle parti del ricercatore e dell'insegnante in formazione eseguita da due corsisti, lettura in autonomia del modello Machado (pp. 18–20) e relativa discussione in piccolo gruppo e quindi *in plenum* intorno ad alcune domande guida. La assunzione dei ruoli da parte dei due corsisti coinvolti nella drammatizzazione e la partecipazione, se pur indiretta, da parte dei corsisti spettatori, ha inteso incrementare la percezione della delicatezza del contesto in cui un potenziale insegnante in formazione viene a trovarsi nel momento in cui è invitato a riflettere sul proprio agire professionale. Ciò a tutto vantaggio di atteggiamenti e modalità comunicative che i corsisti avranno modo di mettere in atto quando, a scuola, saranno coinvolti in attività collaborative. Non si esclude, inoltre, che la piacevolezza dell'attività abbia rinsaldato i legami nel gruppo in formazione e favorito la sedimentazione degli apprendimenti a lungo termine.

L'espansione 3B ha previsto la creazione, in piccoli gruppi, di *slides* da proporre ai propri studenti corredate da un paio di semplici attività per esplorare, con loro, il concetto di riflessività e per far loro comprendere come e quando farne uso. Così facendo i corsisti hanno rielaborato quanto appreso adattando il linguaggio ai destinatari ed esercitando le loro facoltà inventive.

La risorsa 4B è nuovamente un breve filmato, molto divertente: Adrian Underhill canta e suona *Reflective Practice Blues* in occasione del convegno IATEFL⁹ tenutosi nel 2012 a Glasgow. Anche attraverso l'uso di questa risorsa — che prelude a riflessioni sugli strumenti di rilevazione dati e sul loro corretto utilizzo — si fa leva sul valore delle emozioni piacevoli perché possono produrre ricadute positive sull'apprendimento (Balboni, 2013).

Anche questa parte di modulo si è conclusa con l'assegnazione di un compito da condividere nel *forum* in piattaforma: l'elaborazione di una pagina di diario in cui i corsisti sono stati chiamati a narrare un evento che li abbia colpiti. È stato loro richiesto di accompagnare la narrazione con la descrizione delle loro emozioni vissute in quella circostanza, con la spiegazione del significato da loro attribuito alle azioni delle persone coinvolte e con ipotesi sulla loro relazione futura. L'attività ha avuto lo scopo

⁹ Acronimo per *International Association of Teachers of English as a Foreign Language* il cui sito è reperibile a questo link: <http://www.iatefl.org/> (consultazione del 28/12/2015).

di promuovere il racconto di esperienze, dirette o indirette, che siano state illuminanti in termini di comprensione delle relazioni tra i soggetti coinvolti grazie ad un esercizio di riflessività durante l'evento e che ora, nel momento della narrazione a posteriori diventano ancora più manifeste (Schön, 1983).

5. Conclusioni

Molti docenti, frequentanti sia il TFA che i PAS, hanno raccolto le sfide proposte nel modulo qui illustrato e hanno sperimentato a scuola gli strumenti elaborati con i colleghi per la raccolta di dati e insieme li hanno discussi pianificando percorsi trasformativi. Le riflessioni di alcuni di loro sulla intera esperienza formativa, sollecitate dal titolo *My most illuminating moment as a trainee*, sono raccolte in questo volume nella sezione *La voce dei docenti in formazione*. Nei loro elaborati emerge con evidenza il raggiungimento degli obiettivi formativi che si è inteso perseguire. È in via di progettazione una indagine che mira a rilevare la persistenza delle trasformazioni avvenute nelle prassi didattico-educative dei membri dei due gruppi di docenti in formazione allo scopo di ritrarre, eventualmente, strumenti e attività da proporre a futuri gruppi senza escludere l'attenzione a quelle variabili che possono ostacolare cambiamenti durevoli.

Riteniamo che l'impianto progettuale di questo modulo formativo, sebbene sia stato pensato per docenti di lingua inglese, possa trovare una sua parziale applicazione anche in ambiti diversi, senz'altro in riferimento ad altre lingue straniere, sostituendo alcune risorse e scegliendone altre che meglio si adattino alla lingua di abilitazione. Siamo comunque convinti dell'utilità in generale di questo approccio per i docenti di tutte le discipline.

Qui di seguito proponiamo la rappresentazione schematica della progettazione del modulo illustrato in questo contributo.

Risorsa	Obiettivo	Procedura
TEMA: OSSERVAZIONE/AUTO-OSSERVAZIONE		
<p>1A - FILMATO: <i>Measures of Effective Teaching: Observation</i> (Teaching Channel, 7 min) https://www.teachingchannel.org/videos/measures-of-effective-teaching-observation#video-sidebar_tab_video-guide-tab</p>	<p>Comprendere il ruolo della osservazione per migliorare le pratiche didattiche.</p>	<p>DURATA parte A: 5h</p> <p>PRIMA: il formatore propone le seguenti domande cui rispondere in piccolo gruppo; poi, il referente di ogni gruppo riporta in plenum:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Have you ever been observed?</i> 2. <i>How many people do you expect to see in the video?</i> 3. <i>How do you think the observed teacher feels?</i> 4. <i>What are the main steps in classroom observation in your opinion?</i> <p>DURANTE: le seguenti domande accompagnano la risorsa in rete guidando la visione e la successiva riflessione – ogni corsista appunta le sue osservazioni durante o subito dopo la visione del filmato:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>How does the observation process support Mr. Mulvaney in improving his practice?</i> 2. <i>What are the benefits of peer evaluation?</i> 3. <i>How does the rubric improve the coaching process? What can't the rubric capture?</i> <p>DOPO: i corsisti si confrontano in piccoli gruppi, poi il referente di ogni gruppo riporta la discussione in plenum. Il formatore guida la discussione e invita due corsisti a prendere nota degli elementi più significativi della discussione perché si accorderanno per caricare nello spazio virtuale dedicato un documento riassuntivo.</p> <p>Tempo: 45'</p>
<p>2A - FILMATO: <i>Using Video to Improve Practice: Do It Yourself!</i> (Teaching Channel, 6 min) https://www.teachingchannel.org/videos/improve-teaching-with-video</p>	<p>Comprendere il valore della auto-osservazione e della riflessione.</p>	<p>PRIMA: il formatore propone le seguenti domande cui rispondere in piccolo gruppo; poi, il referente di ogni gruppo riporta in plenum:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Would you be interested in having someone observe some of your lessons?</i> 2. <i>How could you observe yourself if nobody can observe you?</i> <p>DURANTE: le seguenti domande accompagnano la risorsa in rete guidando la visione e la successiva riflessione – ogni corsista appunta le sue osservazioni durante o subito dopo la visione del filmato:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>How does Ms. Wessling use notes as a reflection strategy?</i> 2. <i>How does video enrich the coaching session between Ms. Wessling and her principal?</i> 3. <i>How could you record your own practice?</i> <p>DOPO: i corsisti si confrontano in piccoli gruppi, poi il referente di ogni gruppo riporta la discussione in plenum. Il tutor guida la discussione e invita a riflettere sui possibili ostacoli che l'uso della videocamera in aula comporta e come superarli. Altri due corsisti prendono nota degli elementi più significativi della discussione per poi caricare nello spazio virtuale dedicato un documento riassuntivo.</p> <p>Tempo: 45'</p>

<p>3A - SAGGIO: Kati Somogyi—Tóth (2012). <i>Observation Tasks: A workbook for student teachers</i> (pp. 33–40 + 40–48) http://www.ttijournal.co.uk/uploads/File/tti_plus/Observation%20Tasks.pdf</p>	<p>Individuare contesti, strumenti e finalità per l'auto-osservazione. Progettare attività di auto-osservazione.</p>	<p><i>Jigsaw reading</i> (4 gruppi): metà dei corsisti leggono le pagine 33–40 (gruppo A), l'altra metà legge le pagine 40–48 (gruppo B). I due gruppi si organizzano in altrettanti sottogruppi (due gruppi A e due gruppi B). I due gruppi A (e separatamente i due gruppi B) si confrontano al loro interno e si preparano a illustrare ai colleghi la parte di ricerca che hanno letto (si formano pertanto due gruppi A+B e A+B). I corsisti possono far uso di schemate ppt, appunti o altro. Quando i portavoce di ciascun gruppo sono pronti, si procede alla discussione <i>in plenum</i>. Tempo: 60'</p> <p>Discussione e progettazione (gruppi di 6–8 corsisti): ciascun corsista mette a fuoco una o due aree pertinenti alla propria pratica didattica che intende indagare attraverso l'auto-osservazione; ne spiega il motivo ai colleghi e, dopo aver formato eventuali sottogruppi accomunati da interessi simili, si procede alla predisposizione di strumenti da usare per l'auto-osservazione in classe. Tempo: 60'</p> <p>NB: È opportuno che i gruppi decidano quanto tempo dedicare alla auto-osservazione e fissino subito l'incontro in cui verranno discussi i dati raccolti. Sarebbe opportuno dedicare un periodo di 15/20 giorni alla osservazione. Successivamente, i corsisti dovrebbero avere l'opportunità di discutere i dati raccolti e decidere le azioni da mettere in atto per tradurre le riflessioni in cambiamento. Dopo aver messo in atto le strategie individuate, sarebbe opportuno dedicare un incontro alla discussione dei traguardi raggiunti e delle difficoltà incontrate.</p>
<p>4A - FILMATO: David Newby talks about the background and ideas of the project (1:10 min) http://epestl2.ecmi.at/EPOSTL/Video/tabid/2525/language/en-GB/Default.aspx</p>	<p>Comprendere gli obiettivi che hanno portato alla elaborazione dell'EPOSTL.</p>	<p>PRIMA: il formatore invita a condividere esperienze e crea aspettative in merito al portfolio dell'insegnante in formazione: 1. <i>Have you ever used a portfolio with your students?</i> 2. <i>What do you expect to find in a student teacher portfolio?</i></p> <p>DURANTE: le seguenti domande guidano la visione del filmato: 1. <i>What is the EPOSTL?</i> 2. <i>Why do you think it might be useful?</i></p> <p>DOPO: i corsisti si confrontano <i>in plenum</i> condividendo le risposte e commentandole. Tempo: 30'</p>

<p>5A - PORTFOLIO: Newby, D., et al. (2007). <i>The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)</i> http://www.ecml.at/abid/277/PublicationID/16/Default.aspx</p>	<p>Imparare a usare il portfolio per monitorare la propria formazione.</p>	<p>L'EPOSTL richiede molto tempo per essere letto; tuttavia ci sono alcune parti sulle quali si può avviare una riflessione di gruppo e insieme si possono visionare alcune parti per comprendere come poterlo usare proficuamente in autonomia. A questo scopo, durante l'incontro, il formatore propone la lettura individuale delle pagine 2-7 e 10-12 (e relative attività) e successiva discussione in piccoli gruppi. Poi, il tutor illustra l'organizzazione delle sezioni che compongono il portfolio e assegna il lavoro da svolgere <i>online</i>. Tempo: 60'</p>
<p>6A - ATTIVITÀ ONLINE: Watch these videos: 1. Explaining the European Language Portfolio for Student Teachers of Languages, http://epostl.ecml.at/EPOSTL/Video/abid/2525/language/en-GB/Default.aspx (26.10 min) 2. Peer Observations, https://www.youtube.com/watch?v=w9zGudC6QM&index=14&list=PL7BITd0GzJYvUDJmqC_4B31WdCLQr (13.34 min.) Then join the forum and share your ideas and plans with your colleagues. The following questions can help you focus your comments: 1. What is the most effective section of the portfolio in your opinion? 2. In your opinion, what factors can make peer observation a positive, successful experience? 3. What are some of the potential drawbacks to having an observer in your classroom? How might you overcome them?</p>		
<p>TEMA: RIFLESSIVITÀ</p>		
<p>1B - FILMATO: Dylan William (2014). <i>Teacher Reflective Practice</i> (3.53 min) https://www.youtube.com/watch?v=0gFJMYv1JY</p>	<p>Stabilire il contesto per iniziare ad approfondire i concetti di riflessività e miglioramento.</p>	<p>DURATA parte B: 5h</p> <p>PRIMA: il formatore elicitava un paio di eventi in cui l'esercizio della riflessività costituisce un aiuto per il docente. 1. <i>When do you think reflection can be useful in your job?</i> DURANTE (fermare il filmato al minuto 1:58): le seguenti domande guidano la visione del filmato: 1. <i>Do you agree with Dylan William when he says that teachers fail on a daily bases?</i> 2. <i>What does he say it is important to do?</i> DOPO: il formatore distribuisce a piccoli gruppi un foglio contenente le riflessioni proposte al termine del filmato (dal minuto 1:58 alla fine) e invita i corsisti a discuterle alla luce della domanda che chiude il filmato: <i>What quote resonates with you?</i> Tempo: 30'</p>

<p>2B - SAGGIO: Andrea Machado de Almeida Mattos (2013). <i>Through the Looking Glass: Self-observation, Awareness and Change in Teacher Education</i>. http://www.celfjournal.co.uk/article/view/12170/8264</p>	<p>Conoscere due modelli di riflessività.</p> <p>Riconoscere evidenze di riflessione.</p>	<p>Il testo viene affrontato in tre riprese:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. I corsisti, suddivisi in piccoli gruppi, leggono pp. 3–5 (modello Wallace). 2. Il formatore presenta le modalità in cui è stata condotta la ricerca (p. 9 e parte della 10), poi attribuisce le parti a due corsisti volontari che leggeranno a voce alta le parti del ricercatore e dell'insegnante in formazione (<i>roleplay</i>): pp. 10–18. Terminata la rappresentazione, il formatore invita i corsisti a riflettere a coppie su quanto letto/recitato, quindi sollecita una discussione in <i>plenum</i>: <ol style="list-style-type: none"> a. <i>What have you learnt from this roleplay?</i> b. <i>What changes have occurred in Carolina's teaching practice?</i> c. <i>What surprised you while listening to the roleplay?</i> 3. I corsisti leggono in autonomia pp. 18–20 (modello Machado). Al termine, il formatore pone alcune domande da discutere in piccolo gruppo e in seguito da commentare in <i>plenum</i>: <ol style="list-style-type: none"> a. <i>What is the main difference between Wallace's and Machado's model?</i> b. <i>How can you implement reflection while doing self-observation?</i> <p>Tempo: 120'</p>
<p>3B - ESPANSIONE generata dal saggio di Andrea Machado</p>	<p>Elaborare una risorsa per gli alunni sulla riflessività.</p>	<p>Lavoro di gruppo: i corsisti elaborano, in piccoli gruppi, delle <i>slides</i> da proporre nelle loro classi corredate da un paio di semplici attività per esplorare il concetto di riflessività e capire come e quando farne uso.</p> <p>Tempo: 60'</p> <p>I lavori vengono illustrati in <i>plenum</i> e commentati.</p> <p>Tempo: 60'</p>
<p>4B - FILMATO: Adrian Underhill (2012). <i>Reflective Practice Blues</i> (3:22 min) https://www.youtube.com/watch?v=OOYO5ZYRYR8</p>	<p>Comprendere il nesso riflessione–trasformazione e progettare strumenti per la raccolta dati.</p>	<p>Il formatore propone la visione del filmato e sollecita una breve discussione in <i>plenum</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>What are the keywords in the song from a pedagogical point of view?</i> 2. <i>What effect does this song produce on the listener?</i> 3. <i>Are you going to implement any changes in your practice after listening to the song?</i> <p>Tempo: 15'</p> <p>Il formatore elicità gli strumenti utili ad annotare i dati su cui riflettere:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>How many forms of reflection does a diary entail?</i> 2. <i>What will you write in your diary if you decide to start one?</i> 3. <i>When do you think is the best time to write something in your diary?</i> <p>Tempo: 15'</p>
<p>5B - ATTIVITÀ ONLINE: Write a page in your diary about an event at school which struck you. Write the thoughts and the emotions you experienced. Explain the meaning you attributed to people's actions. Make some hypothesis on people's future relationships. Upload the text onto the online platform and get ready to explain it to your colleagues during the next meeting.</p>		

Riferimenti bibliografici

- AVALOS, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.6330&xrep=rep1&type=pdf> (consultazione del 28/12/2015).
- BAILEY, K.M. (2012). Reflective Pedagogy. In A. Burns, & J.C. Richards (Eds.), *Pedagogy and Practice in Second Language Teaching* (pp. 23–29). Cambridge: Cambridge University Press.
- BALBONI, P.E. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE*, 2, 1, 7–30, <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/69/ELLE/4/304> (consultazione del 28/12/2015).
- BARÓCSI, S. (2007). The role of observation in professional development in foreign language teacher education. *WoPaLP*, 1, 125–144, <http://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W1Barocsi.pdf> (consultazione del 05/11/2015).
- BORG, S. (2015). Teacher research for professional development. In G. Pickering, & P. Gunashekar (Eds.), *Innovation in English Language Teacher Education*. Selected papers from the fourth International Teacher Educator Conference, Hyderabad, India 21–23 February 2014 (pp. 23–28), <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Tec14%20Papers%20Final%20online.pdf> (consultazione del 05/11/2015).
- BORUAH, P. (2015). Critical reflection for Continuing Professional Development: using the SOAP strategy to analyse pedagogical experience. In G. Pickering, & P. Gunashekar (Eds.), *Innovation in English Language Teacher Education*. Selected papers from the fourth International Teacher Educator Conference, Hyderabad, India 21–23 February 2014 (pp. 97–104), <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Tec14%20Papers%20Final%20online.pdf> (consultazione del 05/11/2015).
- BRUNER, J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge (Mass.)–London: Harvard University Press.
- CAMPELL, D.T., & FISKE, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait–multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 59, 81–105.
- COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. (2005). *Research Methods in Educa-*



- tion, (5th edition). London and New York: RoutledgeFalmer. (Edizione originale pubblicata nel 2000).
- COONAN, M.C. (2012). Il profilo europeo dell'insegnante di lingua straniera. *Synergies Italie*, 8, 19–29, http://gerflint.fr/Base/Italie8/carmel_mary.pdf (consultazione del 05/11/2015).
- COPLAND, F., MA, G., & MANN, S. (2009). Reflecting in and on post-observation feedback in initial teacher training on certificate courses. *ELTED*, 12, 14–23, <http://wrap.warwick.ac.uk/3242/> (consultazione del 05/11/2015).
- DIREZIONE GENERALE DEL PERSONALE E DEGLI AFFARI GENERALI E AMMINISTRATIVI – DIV. I. (1998). *Decreto Ministeriale 30 gennaio 1998, 39 (D.M. 39/98)* http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/1998/dm039_98.shtml (consultazione del 05/11/2015).
- EUROPEAN COMMISSION (2004). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture, http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf (consultazione del 05/11/2015).
- KELLY, M., & GRENFELL, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton, <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/index.htm> (consultazione del 05/11/2015).
- KELLY, M., GRENFELL, M. et al. (2002). *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. Main Report: A Report to the European Commission. Directorate-General for Education and Culture*, http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/eu_language_policy/key_documents/studies/executive_summary_full_en.pdf (consultazione del 05/11/2015).
- KORTHAGEN, F., LOUGHRAN, J., & RUSSELL, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041, <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/19340> (consultazione del 05/11/2015).
- LASAGABASTER, D., & SIERRA, J.M. (2011). Classroom observation: desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, 34, 4, 449–463, http://www.unifg.it/sites/default/files/allegati-paragrafo/20-01-2014/lasagabaster_and_sierra_classroom_observation.pdf (consultazione del 05/11/2015).
- MACHADO DE ALMEIDA MATTOS, A. (2013). Through the Looking Glass: Self-

- observation, Awareness and Change in Teacher Education. *Contemporary English Teaching and Learning in Non-English-Speaking Countries*, 2, 2, 1–26, <http://www.cetljournal.co.uk/article/view/12170/8264> (consultazione del 05/11/2015).
- MATEI, G.S., BERNAUS, M. et al. (2007). *First steps in teacher training. A practical guide*. European Centre for Modern Languages, Strasbourg: Council of Europe Publishing, http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C7_TrainED_E_internet.pdf (consultazione del 05/11/2015).
- MIUR (2010). *Regolamento concernente: «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'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»* (D.M. 249/2010), http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf (consultazione del 05/11/2015).
- MORTARI, L. (2014). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci (Edizione originale pubblicata nel 2003).
- NEWBY, D., ALLAN, R. et al. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Strasbourg/Graz: Council of Europe/European Centre for Modern Languages, <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx> (consultazione del 05/11/2015).
- RICHARDS, J.C. (2012). Competence and performance in Language Teaching. In A. Burns, & J.C. Richards (Eds.), *Pedagogy and Practice in Second Language Teaching* (pp. 46–56). Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHERI, C. (2015). Il web, una risorsa incommensurabile per la formazione dei docenti. In C. Richieri, R. Scaglioni, & M.R. Zanchin (a cura di), *Idee in form@zione 3 – Professionalità docente ed efficacia educativa*, pp. 93–99. Roma: Aracne.
- RYAN, C. (2014). Becoming Teachers, Becoming Researchers: a Case Study. *American Journal of Educational Research* 2, 8, 585–591, <http://pubs.sciepub.com/education/2/8/4/index.html#> (consultazione del 05/11/2015).
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Cambridge, MA: Basic Books.
- SIMONCINI, D., & DE SIMONE, M. (2012). La leadership generativa: per chi

- altri? *Riflessioni Sistemiche*, 7, 71–82, http://www.aiems.eu/files/simoncinidesimone_7.pdf (consultazione del 05/11/2015).
- SOMOGYI-TÓTH, K. (2012). *Observation Tasks. A workbook for student teachers*, http://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/ttj_plus/Observation%20Tasks.pdf (consultazione del 05/11/2015).
- SRINIVAS, M. (2015). Do online group tasks promote effective collaborative learning experiences? Teacher perceptions. In G. Pickering, & P. Gunashekar (Eds.), *Innovation in English Language Teacher Education*. Selected papers from the fourth International Teacher Educator Conference Hyderabad, India 21–23 February 2014, https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/tec14_papers_final_online.pdf (consultazione del 05/11/2015).
- TOWNSEND, J. (2015). The use of observation – feedback cycles as a method of teachers' continuous professional development in the context of TE:ST. In G. Pickering, & P. Gunashekar (Eds.), *Innovation in English Language Teacher Education*. Selected papers from the fourth International Teacher Educator Conference, Hyderabad, India 21–23 February 2014, pp. 184–191, <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teaching/files/Tec14%20Papers%20Final%20online.pdf> (consultazione del 05/11/2015).
- VYGOTSKIJ, L.S. (2000). *Pensiero e linguaggio*. Bari–Roma: Laterza, (Edizione originale pubblicata nel 1934).
- WALLACE, M.J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZAARE, M. (2013). An investigation into the effect of classroom observation on teaching methodology. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 605–614, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001006> (consultazione del 05/11/2015).



**La voce
dei docenti
in formazione**

Presentazione

Cristina Richieri



Inauguriamo qui una nuova sezione della rivista in cui i nostri lettori trovano tre brevi ma significativi contributi di docenti in formazione iniziale. Nel predisporre questo nuovo contenitore ci ha guidati l'intento di valorizzare le loro capacità riflessive, nella convinzione che offrire una ulteriore sfida rispetto al loro percorso di studio iniziale — ormai concluso — rappresenti un cimento che può preludere ad altri traguardi da conseguire in futuro sulla scorta di acquisita fiducia nelle proprie capacità.

Sono grata a Sharon Hartle per avermi suggerito il titolo per questo tipo di elaborato: *My most illuminating moment as a trainee*. Il titolo è in inglese perché pensato per questo primo gruppo di contributi, tutti prodotti da giovani docenti di lingua inglese. Naturalmente nei prossimi numeri, in cui ci auguriamo di accogliere i contributi di tirocinanti e/o corsisti afferenti ad altre classi di concorso, il titolo e l'elaborato saranno in lingua italiana.

Annarita Cazzola e Elena Muraro — le autrici dei primi due elaborati — hanno conseguito l'abilitazione presso l'Università di Verona nel 2015 dopo aver frequentato il TFA (Tirocinio Formativo Attivo)¹.

Annarita Cazzola ha scelto come sottotitolo *When theories are put into practice*. Il suo scritto racconta dello stupore nel “vedere” le teorie pedagogiche studiate nei corsi universitari “animarsi” in classe durante l'osservazione delle lezioni realizzate dalla sua tutor a scuola. Scrivendo di questa

1 Il Tirocinio formativo attivo (TFA) è un corso di preparazione all'insegnamento di durata annuale, istituito dalle università, che attribuisce all'esito di un esame finale il titolo di abilitazione all'insegnamento in una delle classi di concorso previste dal D.M. 39/98, http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/1998/dm039_98.shtml (consultazione del 29/10/2015). Il *Regolamento* sulla formazione iniziale degli insegnanti (D.M. 249/2010) disciplina i requisiti e le modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf (consultazione del 29/10/2015).

esperienza, Annarita Cazzola attesta il valore formativo del tirocinio che, per le sue peculiarità, offre occasioni per integrare la teoria pedagogica e la pratica professionale.

Il sottotitolo dell'elaborato di Elena Muraro è *When reflection turns you into a researcher*. Vi si focalizza una delle competenze essenziali del docente — quella riflessiva — la quale, oltre a generare vantaggiose ripercussioni sull'azione didattica del docente, può dar luogo a processi di indagine conoscitiva salutari per la auto-motivazione dell'insegnante che, così facendo, impara a combattere la monotonia delle azioni che spesso diventano consuetudine imponderata.

Il terzo contributo è di Gabriele Cocco, che ha conseguito l'abilitazione presso l'Università di Verona nel 2015 dopo aver frequentato i Percorsi Abilitanti Speciali². Gabriele Cocco ha così sottotitolato: *Peer-reviewed teaching*. Come è noto, i Percorsi Abilitanti Speciali (PAS) non prevedono il tirocinio nella scuola. Consapevole di questa limitazione, Gabriele Cocco ha raccolto l'invito di cercare tra i colleghi a scuola chi volesse cimentarsi con lui in una successione di osservazioni in classe, arrivando a coinvolgere gli stessi suoi studenti in una interessante esperienza di osservazione e auto-osservazione. Ci racconta del ruolo della collaborazione tra docenti e dell'efficacia del potersi "specchiare" nel filmato delle sue lezioni per analizzare l'adeguatezza del suo agire professionale.

Col dar risalto ai pensieri e alle azioni di questi tre giovani docenti ci auguriamo di riuscire a comunicare loro una benefica sensazione di soddisfazione che sia di incentivo a proseguire nel loro percorso di formazione, che non potrà che essere *lifelong*. Ci auguriamo pure di riuscire ad offrire ai docenti tutor e ai docenti accoglienti alcuni esempi di buone pratiche inerenti il loro ruolo.

² I PAS (Percorsi Abilitanti Speciali) sono dei percorsi di formazione per conseguire l'abilitazione all'insegnamento, rivolti ai docenti della scuola con contratto a tempo determinato che hanno prestato servizio per almeno tre anni nelle istituzioni scolastiche statali e paritarie, <http://www.istruzione.it/urp/pas.shtml> (consultazione del 29/10/2015).



My most illuminating moment as a trainee

When theories are put into practice

Annarita Cazzola

«There comes a time when we heed a certain call...».

The beginning of the famous song *We are the world* (USA for Africa, 1985) came into my mind some years ago, while I was working in a marketing office for a company.

I had an interesting job – and a good salary – but I felt the need to share my experience and my knowledge with others. In fact, in the company, I was also in charge of training the new employees, and this task gave me huge satisfaction. I therefore started thinking of a big change in my life: teaching was perhaps my ideal job, since I needed a role that helped people grow and develop their skills.

I started working with students, at first through one-to-one lessons, then in schools as a supply teacher. What I appreciated most was the possibility to help students understand and learn: each student has his or her own characteristics and learning style, and I found it very engaging, because I had to adapt my teaching proposals according to these different learning styles. It was never boring: teaching gave me the opportunity to learn a lot, as well.

When I attended the course to acquire my qualification in English teaching (TFA), I experienced a training period in two schools, a lower secondary and an upper secondary, with two very special tutor teachers. In particular, my tutor at the lower school was very committed to students' well-being: she said that if a student feels at ease and can actively participate in the learning process, he or she learns better. This reminded me of Dewey, Montessori, Vygotskij, Bruner, Gardner, don Milani and don Bosco: all the best aspects from the theories of the scholars I studied during the TFA course were put into practice by my tutor every day. This

fact really amazed me: before meeting her, I had the feeling that they were just good theories, but difficult to achieve.

This teacher is a great supporter of active learning and of the idea of *learning by doing*: she often proposes practical activities to the students in order to enhance their motivation through pleasant tasks. For instance, I observed a very enjoyable lesson about *My dream house*: starting from the textbook and the vocabulary about the house (rooms and furniture), she asked the students to bring to school a shoe box and some decorations, in order to build the house of their dreams. She organized a group of tables in the middle of the classroom, so that the students could work individually on their own house, but they could also work together with their classmates and share some materials. The students were stimulated to cooperate and to ask and answer questions in English among themselves. After carrying out the task, they had to write some sentences to describe their houses, using the forms (*there is/there are*) and the vocabulary they had learnt. In this way, there was a connection between what they were doing in the classroom and the grammar, vocabulary and functions proposed by the textbook. This is important and reassuring for students (and for their parents), but at the same time gives the teacher the possibility to introduce the students to active participation, which is a very engaging way to learn.

Another experience of *learning by doing* is the “funny biscuits” recipe activity: again starting from the textbook and the use of the imperative form of verbs, the teacher proposed that the students should make some biscuits following the instructions in a recipe. They started with an introduction to words about kitchen tools and the ingredients. Then the students had to get them (tools and ingredients) for the following lesson. During the lesson the students were put in groups of four or five: the teacher read the recipe and the learners together tried to remember the words in order to make it, without using their mother tongue. The teacher monitored, supported and helped, without translating the words. The activity was fun, students interacted and performed the task in a creative way, cooperating, each according to his or her own ability: students with difficulties felt supported by the more able ones, and the latter felt the responsibility to be leaders for their group, so they worked hard in order to be gratified by this role. At the end, each student described the result of his or her job; this helped the teacher to get immediate feedback and to understand how much vocabulary, functions and structures had been learnt.

When I had the possibility to teach some lessons to my tutor’s classes, I wanted to keep her example in mind. Therefore, my aim as a teacher

was to put into practice the theories I had studied about active learning (*learning by doing*) and playful teaching. In the classes there were several students with special educational needs, of various types (dyslexia, impairments, foreigners...): their presence was a challenge to find out and propose different activities so that each student could fully benefit from the experience. This was one of the most important lessons I learnt from my experience: students with difficulties are not a problem, but rather they represent an opportunity, both for the teacher and for the class.

Another aim of my intervention was to make students appreciate the possibility of using English language in a context of active participation, possibly in a pleasant way. This would help to lower their *affective filter* and enable them to learn while they do not realize they are learning (*the rule of forgetting*)¹, because they are using the language for practical purposes.

I began my lesson by starting from a unit in the textbook concerning ordering a meal at the restaurant and I proposed some group work where students, in groups of three, had to create a menu and a dialogue between waiter and customers, and then they had to act out their role-play in front of the whole class so that their work could be evaluated both by the teacher and by their classmates.

It was exactly while the students were performing the group work that I lived my most illuminating moment in my training: I was observing the students while they were actively engaged in solving a problem, working together for a common purpose, each learner with his or her own skills. The theories I had studied echoed in my mind: *new schools, pedagogic activism, participatory lessons, learning by doing, the rule of forgetting, cooperative learning*. I felt the awesome sensation that all these theories were taking shape before my eyes: I was very grateful to my tutor teacher for this experience. Not only were the students actively working in cooperation in order to perform their task but they also seemed to really enjoy the activity!

There were a couple of situations I was worried about, but I soon realized that my concern was only a prejudice. In the first case, a girl coming from abroad, who spoke neither English nor Italian, was in a group with other two girls. Since she could not be involved in the speaking activity, her classmates activated different communication strategies: images, gesture, smile. In the second case, a girl with dyslexia problems was in a

1 When students are engaged in interesting activities, they “forget” they are learning and learn in a more effective way as in the case of mother tongue acquisition. For the concepts of affective filter and the rule of forgetting see Krashen and Terrell (1983).

group with a boy with mental impairment and with another, very clever, boy but who was absent at that particular lesson. The girl felt a great responsibility and this strongly motivated her to engage her classmate, who had showed before very little involvement in the problem.

When they came to the moment of the performance, which was also an oral test with evaluation, all the students were very anxious. Nevertheless, I felt it was not the usual anxiety before an oral exam: it was adrenalin before the show.

Looking at those students while they were enjoying that moment made me reflect about the importance of testing seen by the students themselves: how much do involvement, consciousness, autonomy and responsibility count for our students when they have to be evaluated?

Watching all the role-plays was an enjoyable experience for me: the students were really involved and motivated. It was a source of great satisfaction, both personally and professionally, a little treasure I will keep in my baggage of teaching experience forever.

The methodological approach I brought to my lessons in class refers to Krashen and the *natural approach*, to Dewey and the importance of the *social environment* in the learning process, to Vygotskij and the *zone of proximal development*, together with the importance of the *cooperative learning* and of the *communicative function of the language*.

As Dewey said,

Language is almost always treated in the books of pedagogy simply as the expression of thought. It is true that language is a logical instrument, but it is fundamentally and primarily a social instrument. Language is the device for communication; it is the tool through which one individual comes to share the ideas and feelings of others. When treated simply as a way of getting individual information, or as a means of showing off what one has learned, it loses its social motive and end. (Dewey, 1897, pp. 77–80)

I believe this is also true for foreign language: we should keep in mind that language is above all a means of communication. If students are engaged in real communication, they will acquire better, without particular effort and in a deeper and permanent way, because the learning process happens almost unconsciously. It is not only children who learn by playing, but also teenage or young adult students, because people in general acquire better when they are doing something they like. When the pleasant activity takes place in a group work, it also develops social abilities and competences and has an educational function.

I have learnt a lot from my training period, from my tutor teacher, but also from her students.

The months of my qualification course were really demanding, but they are and will be a milestone in my education as a teacher. What have I learnt? Apart from all the interesting courses I attended, and all the books and articles I studied for the exams, what I appreciated most was the cooperation among teachers. Just as cooperative learning is important in building competences in our students, in the same way cooperative teaching is a great way of developing competences in present or future teachers. In fact, I found an extraordinary spirit of sharing experiences, both in my tutor teachers and in my colleagues and mates during the TFA course.

Learning the management of unexpected situations helped me develop my resilience. Resilience is a concept originating from materials technology and indicates the resistance to a dynamic breakage: in a similar way, in psychology, resilience is the ability to react to upsetting events and to re-establish a balance. This ability and awareness of it enhances motivation: it is true for teachers, and it is also true for students. The idea is: «If I can overcome this, I can overcome everything» and self-esteem grows and develops. Once you see that you can manage a difficult situation, you are motivated to go on and look for new challenges.

I have also experienced the concept of *lifelong learning*: learning is not confined to childhood or classrooms but takes place throughout life in a range of situations. It is a concept that dates back to Solon of Athens (6th century BC), who said «γηράσκω δ' αἰεὶ πολλὰ διδασκόμενος»²: I grow old always learning many things. Even if it may be demanding, it is a great satisfaction and you maintain yourself and your brain young: as a teacher said in one of my interviews, our job helps us grow up with our students, and so we may remain young like them in spirit.

In conclusion, I am now sure that heeding that “certain call” was the right choice, probably the best one I have made in my life: teaching is never a boring activity, because teaching is learning; the relationship with growing students is engaging and stimulating, and you smell the scent of the future.

2 Quotation from Plutarco (1994). *Vite Parallele: Solone e Publicola. Testo greco a fronte*. Milano: BUR, p. 252.



Bibliographic references

- BOSCO, G. (1877). *Il Sistema preventivo nella educazione della Gioventù*. Torino: Tipografia e Libreria Salesiana.
- BRUNER, J.S. (1996). *The Culture of Education*. Harvard: Harvard University Press.
- DEWEY, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. *The School Journal*, LIV, 3, 77–80. Also in the informal education archives, <http://infed.org/mobi/johndewey-my-pedagogical-creed/> (retrieved: 19/10/2015).
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- KRASHEN, S.D., & TERRELL, T.D. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- MILANI, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- MONTESSORI, M. (1935). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, 3rd edition, Roma: Maglione & Strini, then Loescher. (First published in 1909, Città di Castello: S. Lapi).
- VYGOTSKIJ, L.S. (1954). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti-Barbera. (Edizione originale pubblicata nel 1934).



My most illuminating moment as a trainee

When reflection turns you into a researcher

Elena Muraro

When I started the Teacher Qualification Course (Tirocinio Formativo Attivo) at the University of Verona, I had already been teaching for ten years as a qualified primary school teacher of English. I must say that I urgently felt the need to grow professionally, step outside my comfort zone and look for an opportunity to teach at a higher level. Actually, I had already experienced teaching German to teenagers two years before in an Istituto Professionale Alberghiero, but I had had so many difficulties in dealing with student discipline, assessment (especially special educational needs students) and preparing lessons that I sometimes thought I should give up teaching. My most illuminating moment as a trainee is related to this past encounter with a multiple-faceted reality at the Istituto Alberghiero: students studied two languages, most of them considered it useless while many of them had learning difficulties and did not behave. When I had to choose a high school to do my training, I decided to go back to the Institution that hosted the Scuola Alberghiera where I had taught two years before and, thanks to the practical training, to act as a *researcher*.

The construct of the *teacher as a researcher* can be traced back to Dewey's theory of reflection, according to which reflective thinking would generate learning through experience. The American scholar stated that the process of reflection is the guiding factor when trying «to transform a situation in which there is experienced obscurity, doubt, conflict, disturbance of some sort into a situation that is clear, coherent, settled, harmonious» (Dewey, 1993, p. 100).

Schön (1991) went on and distinguished “reflection-on-action” from “reflection-in-action”. The latter refers to the process of thinking while teaching and has to do with decision-making, carrying out tasks and ap-

proaching problems; the former occurs after the action since the purpose is to analyse the teaching practice with a view to improving it.

Another prominent theorist engaged in reflective learning is Kolb (1984), whose model, known as Kolb's cycle, illustrates four stages of learning from experience: 1. concrete experience; 2. reflective observation; 3. abstract conceptualization; 4. active experimentation.

Mortari (2014) is another contemporary scholar whose name is associated with the study of the reflective process in teacher's practice and maybe the one whose ideas struck me most, since for the first time I perceived that someone eventually understood the complexity of a teacher's job. According to the Italian professor, educating means being involved in a great variety of problematic situations requiring solutions which are not only based on theoretical knowledge; on the contrary, for Mortari, teachers are continually required to take wise decisions based on their practical knowledge. From this perspective, teachers' experience can contribute in building up their expertise, allowing them to become real professionals, or better, researchers.

My reflective process certainly began at the Istituto Alberghiero where I often felt puzzled and inadequate. It was only thanks to the training, when I tried to convert my experience and those of my colleagues' into new knowledge and competence, that I was able to find the answers I had been looking for some time. Therefore, while observing my mentor, and sometimes other colleagues, I mainly focused on two aspects: assessment of students with specific learning disabilities and classroom dynamics. Indeed, as I mentioned before, I had felt quite disoriented during my initial experience when coping with certain students having special needs, especially when I had to assess them. Furthermore, I was even more frustrated when I had to struggle with them about discipline, asking them to behave, to be more collaborative and more attentive.

As a result, whenever I was in class with my mentor or other colleagues, I used to take notes and ask them for more details afterwards. For instance, on one occasion, I was observing my mentor testing some students orally; one of them was also dyslexic and made a lot of mistakes while speaking, which my mentor hardly ever corrected. At the end of the lesson I decided to ask her how she had assessed all the students, in particular the special needs student.

First of all, she told me that she was more interested in communicative efficacy and fluency rather than in form and accuracy; in fact, she added, this was also what the Italian 2011 guidelines for students with

dyslexia document recommended (*Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*). She therefore decided not to over-correct him and when she did correct, she did so as unobtrusively as possible, to allow him to gain more self-confidence. Secondly, she was taking into account how much the student had improved during the year considering his prerequisites at the beginning of the year and the goals he had reached.

My mentor's explanation was really instructive for me because I understood how far I still had to go to become a good teacher! Moreover, I also began questioning my language model and had to admit that, despite my perceived open mindedness I was still really influenced by the education I had been given, by the grammar-translation method — inherited from my previous teachers — and above all by Lado's construct. This states that language has always been considered as a complex system made up of various isolated components (phonemes, morphemes, phrases, clauses and sentences).

Unfortunately, experience is often underestimated and there is no written tradition of it by educators. This really is a great shame because the qualification course taught me that sharing our own experiences with our colleagues could really make the difference sometimes. In fact, before the training period at secondary school we had been encouraged to create this habit by discussing with our mates our most troublesome teaching experiences and events with fellow trainees. Basically we put into practice what was behind the theory and studies of researchers such as Mortari, Kolb, Schön and Dewey, thus sowing the seeds of the teacher as reflective practitioner model.

I was similarly inspired by a video by Dylan Wiliam (2014), a formative assessment expert whose philosophy I have decided to embrace and which can be summed up in two words: continuous improvement. This concept is naturally linked to that of the researcher teacher and of experiential learning because when a teacher reflects on what he or she has done, they are questioning their practice to understand what they could do to perform better next time: in this way they are planning to experiment new strategies and new learning paths to adapt to their students' needs and, as a result, they constantly improve themselves in a never ending cycle. Wiliam goes even further and claims that, while teachers interrogate themselves, they should accept the challenge of failure and constant uncertainty: in other words, we, as teachers, should consider critical incidents as potentially having a "nourishing effect" of pushing us to do better, thus helping us

grow professionally. And, as «you never get any good at it», using Wiliam's words, a life will not be enough to master our job!

Wiliam's words have been powerful enough to make me reconsider my job and see it from a new perspective. In addition to this, not only did I feel more aware of myself as a teacher and about my responsibilities at the end of the qualification course, but I also felt more confident of my decisions and willing to challenge things, in a word: stronger.

When I worked as a secondary school teacher, I did not have any experience in the field and what was even worse, I did not have specific training behind me. At the end of the TFA, I really perceived how continuous improvement through studying, researching and training can support teachers in their job. If this mental habit is missing, teaching may become hard and frustrating because teachers would only have very few instruments and may not be able to adequately answer the new demanding issues emerging from the students and from society in general.

As I already stated, dialogue, discussion and supporting each other are of utmost importance in meeting these new challenges. I also strongly believe that teachers, to be good teachers, should try to be positive, full of hope, keep their chin up and never surrender to discomfort. Indeed, as Bloch (1994) stated in his work, teaching means strongly believing in possible change, in the transformation of a person. So, how can a teacher be anything but optimistic?

To conclude, the Teacher Qualification Course has been really challenging at times, requiring a lot of energy, countless sleepless nights and great commitment. I decided to make the best of it, letting myself grasp the opportunity to evolve as a teacher as well as a person. Indeed, after this intense course, I definitely consider myself to be more reflective and more competent as a teacher, full of new ideas and interesting things to do with my pupils.

Similarly, when I eventually relaxed after the final exam, I really had the feeling there was a brand new Elena inside me: less impulsive, more self-confident and so proud of herself for working so hard for six months.

So all in all, Bloch's lesson is a lesson for the teachers, but I think it can be applied to personal life as well.

Bibliographic references

- BLOCH, E. (1994). *Il principio speranza*. Milano: Garzanti.
- DEWEY, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa> (retrieved 26/10/2015).
- MORTARI, L. (2014). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carrocci. (First published in 2003).
- MOTALLEBZADEH, K., & MOGHADDAM, P.B. (2011). Models of Language Proficiency: a Reflection on the Construct of Language Ability. *Iranian Journal of Language Testing*, 1, 1, 42–48, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.1291&rep=rep1&type=pdf> (retrieved 26/10/2015).
- SCHÖN, D. (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- TACCONI, G. (2011). Pensare per insegnare. *Rivista lasalliana*, 78, 1, 65–86.
- WILIAM, D. (2014). *Teacher Reflective Practice*, <https://www.youtube.com/watch?v=0glFJMYv1JY> (retrieved 26/10/2015).





My most illuminating moment as a trainee

Peer-reviewed teaching

Gabriele Cocco

I have been a foreign language teacher at a lower secondary school since 2006. When I was appointed to a school-year of training at the University of Verona to attain my Qualified Teaching Status (QTS), I thought it was no longer necessary as I had already developed enough experience and skills to manage a class and teach what the National Curriculum outlines. Despite some initial hesitation, I soon came to realise that I had been given a remarkable chance to become a better teacher as I learned to combine my everyday teaching routine with an insightful reflection on research and educational methodology. Such an effort acquires deeper meaning as one realises that our QTS course occurred in a crucial time for global education due to fundamental changes which will pave the way towards new teaching methods in our field. In fact, the real challenge for us all was to perceive the change and learn how to deal with it.

The way one teaches can surely affect the future. Thus, all teachers must be willing to change and progress. Yet, a feeling of striving for improvement cannot permanently modify one's frame of mind in just one single attempt. Through thoughtful investigation of positive experiences acquired with the passing of time, reflection and training are the key to lasting success. Among a number of stimuli which were given, my most illuminating moment as a trainee came as I experimented peer-reviewed teaching. This practice consists of a number of classes where a teacher is expected to deliver lessons before his or her students and a more experienced colleague, who is called upon to evaluate the lesson outcomes. Peer-reviewed teaching is based on goals to be set, followed-up and reached by the less experienced teacher thanks to the mentor's observation and, if possible, by watching a video-recording of the lesson. Obser-

vation, just as in this case, can be also extended to students, who must be given a specific role in it.

In a QTS training class, we were asked to discuss two shrewd essays (Somogyi-Tóth, 2012 and Machado de Almeida Mattos, 2013) on self-observation and at the end of it we were encouraged to experiment peer-observation in our ordinary teaching by focusing on one or two aspects which we desired to improve. I was thrilled by that challenge and I was soon determined to undertake it. Thus I decided to work on delivering a lesson paying attention to a well-balanced use of time for all the activities I outlined for that class. I often had the tendency not to deal equally with all the issues I plan before the lesson because of a poor use of time – which can be very boring for students, especially in 55-minute classes. Based on practice and experience, I should also point out that not managing the time of a lesson effectively is not only unsatisfying for students but it also leaves the lesson plan unbalanced as all activities risk being shortened and thus one's planning practically vanishes.

As cultural topics are always attractive to students, I turned to the English Culture Unit of our textbook (Nolasco & Sharman, 2013) and planned four lessons based on the topics in it: Africa, America, Australia and India. I started by gathering and producing what I needed: texts, videos, handouts and realia for the activities. I made a grid in which each step I planned was further expanded with some additional descriptions which I filled in in 5 different columns: when, where, how, who, and how long respectively. Once everything had been organised and well practised at home, I asked for the headteacher's approval and I gathered the parents' written consent for filming in class – in fact due to Privacy and Data Protection Acts in the Italian school system (Garante per la protezione dei dati personali, 2003, 2012), parents and a school's governing body always have to be informed beforehand and authorise the filming. In addition, photographs or videos taken in schools need to be relevant to the purpose of a specific educational activity.

A classroom was booked and a camera installed to shoot during my teaching. I also brought a big wall-clock to the same room to allow me to keep a closer eye on time. The day came for the first lesson to be delivered. Students sat down and among them there was also an experienced colleague – everyone was given a grid to check if the different parts of the lesson were correctly dealt with regard to my managing of time. Students were asked to tick when each step was achieved, while my colleague also had to take notes. The lesson was great fun for students as they loved

being an active part of a project, but I have to admit that at the end of this first attempt I felt a great deal of distress.

Later in the day I met my peer colleague to discuss my first attempt. He was very supportive and he praised the things I did well. In general I made good use of the time, but it seemed like I was not enjoying my teaching – an aspect which, on the contrary, I love above all else. Then he pointed out the issues he thought I had to improve – i.e. (1) giving a clearer lesson menu at the beginning of the class, (2) paying more attention to the students' comments, rather than to the passing of time, (3) using the same time for discussion, yet with less questions. After that we watched some video clips from the lesson. It was a unique experience. It is odd to watch oneself teaching. It is a very particular feeling and I felt as if I was standing before a mirror.

That sort of evaluation really opened up my eyes. It was so effective and straight to the point. I could see my face, feel those emotions again and observe both the successful and less effective parts of my lesson. We then set the above three issues raised by my older colleague as the new goals for my next peer-reviewed class. The following day I met my students and asked them for some feedback. They were very proud to say that my time management was perfect – in fact they were told that such an experiment was based on how time must be kept during a lesson in order to make sure that all topics are dealt with equally. It is worth noting that some of them pointed out that they perceived my unease during some parts of the class and they thought it was caused by a feeling of being examined rather than being engaged in a pattern to become more effective.

During my personal preparation time I rescheduled the upcoming lessons and made some changes. I started practising more on the content as well as keeping my eye on the passing of time. Lessons number two and three were given; they were characterised by a more relaxed delivery and outcome. I could see my improvement and I spent some time watching the video of each lesson, taking notes and making the following lessons better. My peer has been a great source of inspiration throughout the project. As he shared the goals to be achieved during my fourth and final lesson, he gave me a very wise challenge. Since it is somehow hard to compare the results of lessons on different topics, he asked whether I wanted to teach the topic of the first lesson again, to the same class. He said that, in his mind, this would give both me and the students a more authentic grasp of my progression. My peer left me with the final advice not to

focus all my attention on time any longer, but just to focus on the lesson. The students were told that I would be teaching the same lesson again and they were asked to notice any differences between the two lessons.

That was a memorable day. I have never felt so inspired throughout my teaching experience. I delivered a sharp lesson and the students loved it. I did not care about time since I had practised a lot and its well-balanced management of time was just a consequence. I taught the same lesson with greater emphasis and much more confidence. In the afternoon I met my peer colleague for a final follow-up. He shared his gratitude for having being involved in the project and he showed me what he thought were the best moments of my last peer-reviewed lesson that day. He then committed me to making an effort to ensure that each lesson was as successful as the last one.

This project benefitted a number of people. My students felt important as the whole idea was to provide something better for them and grant them a better English learning experience. My peer-colleague had the opportunity to give some precious advice and guide a younger teacher with his experience. And of course, I am the one who gained the most on both a professional and personal level. I have gained a great deal of confidence and I realised that persistent planning and practice make a teacher better and better.

Words cannot tell the enrichment that came to my life as a teacher after such an experience. Peer teaching is not an easy task. It requires a lot of energy and sacrifice. But just as in any workout, if properly done, it can give outstanding and memorable results. Effort and time spent on it result in a powerful tool which can help any teacher to improve and, in particular, it provides students with better, high-quality classes. From my first hand experience of the above results, I can testify how peer-reviewed teaching and its active implementation was certainly my most illuminating moment as a trainee during my QTS course at the University of Verona. I should also add that I realised that failure cannot stop a teacher's work from progressing. Practice is the key to lasting success in the process of becoming a teacher.

Nevertheless, besides my own professional achievement, I have also become aware that learning is a social process since it can actively engage a number of people in the attempt to improve. Team work implies correct management of personal feelings and a low level of apprehension about losing face in front of students since even a teacher with ten years' experience can receive a big shake-up by having to face peer and student

feedback as in this kind of project. Moreover, students develop a greater admiration and appreciation for a teacher who is aware of the need for personal progression. I promised myself never to forget this experience and to keep working on it, preferably every year, by focusing on issues which need to be improved.

Bibliographic references

- GARANTE PER LA PROTEZIONE DEI DATI PERSONALI (2003). D.Lgs 30/06/2003 n. 196 — *Codice in materia di protezione dei dati personali*, <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2003-06-30;196> (retrieved: 19/10/2015).
- GARANTE PER LA PROTEZIONE DEI DATI PERSONALI (2012). *La privacy a scuola. Dai tablet alla pagella elettronica. Le regole da ricordare*, <http://www.garanteprivacy.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/docweb/1922676> (retrieved: 19/10/2015).
- MACHADO DE ALMEIDA MATTOS, A. (2013). Through the Looking Glass: Self-observation, Awareness and Change in Teacher Education. *Contemporary English Teaching and Learning in Non-English-Speaking Countries*, 2, 2, 1–26, <http://www.cetljournal.co.uk/article/view/12170/8264> (retrieved: 19/10/2015).
- NEWBY, D., ALLAN, R., FENNER, A.-B., JONES, B., KOMOROWSKA, H., & SOGHIKYAN, K. (2007). *The European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe, <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx> (retrieved: 19/10/2015).
- NOLASCO, R., & SHARMAN, E. (2013). *Get Smart. Student's Book and Workbook. Vol. 3*. Oxford: Oxford University Press.
- SOMOGYI-TÓTH, K. (2012). *Observation Tasks. A workbook for student teachers*, http://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/ttj_plus/Observation%20Tasks.pdf (retrieved: 19/10/2015).
- WAJNRYB, R. (1992). *Classroom observation tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.





Letti per voi

Debora Mantovani, Lucia Balduzzi, Maria Teresa Tagliaventi, Dario Tuorto, & Ira Vannini (a cura di)

La professionalità dell'insegnante Valorizzare il passato, progettare il futuro

Atti del convegno del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" (Bologna, 20–21 giugno 2013), Aracne, Roma, 2014, pp. 481, € 20,00

Recensione di Carmen Genchi



È sempre difficile fare una sintesi di un volume che raccoglie gli atti di un convegno. Ancora più complesso quando si tratta di descrivere il Convegno sulla professionalità dell'insegnante promosso dal dipartimento di Scienze dell'educazione *Giovanni Maria Bertin* dell'Università di Bologna, tenutosi il 20 e 21 giugno 2013, perché la densità degli argomenti rimanda a puntuali approfondimenti e a una significativa attività ermeneutica. Le due giornate hanno posto al centro la scuola e l'insegnamento, ma soprattutto hanno proposto le ricerche e le riflessioni sugli insegnanti «per il ruolo che essi ricoprono all'interno del dibattito

sull'innovazione scolastica, [...] perché sono i primi soggetti, attivi e/o spettatori, dei cambiamenti, in bilico tra trasformazioni promosse da politiche governative e da una società che rinnova i propri valori» (p.11). I curatori hanno presentato il volume con la stessa suddivisione tematica del convegno: le relazioni, i lavori empirici presentati all'interno di *workshop* tematici, il dibattito organizzato nella tavola rotonda finale. Sono stati trattati gli argomenti che animano l'attuale discussione sul sistema

dell'istruzione e che confermano il bisogno di costanti confronti su una molteplicità di problemi: informazione, formazione, inclusione, valutazione, motivazione.

La prima parte del volume, dal titolo *Valorizzare il passato: la professione insegnante ieri e oggi. Progettare il futuro: l'insegnante fra nuove e vecchie sfide*, offre una analisi della storia della scuola dagli anni '60 a oggi con uno sguardo attento sui cambiamenti degli insegnanti e dei ricercatori conseguenti alle trasformazioni economiche, sociopolitiche e culturali contemporanee. Tra gli aspetti che rivestono una particolare rilevanza vi sono certamente i rapporti tra globalizzazione e localizzazione, il processo di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, la predominante interpretazione "economica" del fenomeno educativo e formativo. Tutti gli elementi messi in campo sono «raggruppabili attorno a quattro nuclei fondamentali: la dimensione politica, sociale, economica e culturale» (p. 17). Ma è la ricerca di *phronesis*, di saggezza, a richiamare l'attenzione sulla problematicità dell'identità professionale che Maria Lucia Giovannini, con una ampia documentazione, descrive e indirizza verso una concezione, filologicamente mutuata dalla filosofia, meno contemplativa e più legata all'agire. Una visione pragmatica, da *vita activa*, che consente di gestire la complessità e le relazioni di sistema. La saggezza, «il copiare come paradigma etico» (Dei, p. 29), le scelte culturali che operano nella comunicazione sociale e nell'educazione (Vertecchi, p. 41), attraversano gli interventi di questa sezione con una dialettica di idee e richiami all'esperienza che tratteggiano le sfide che insegnanti e dirigenti devono fronteggiare in un momento di crisi «d'autorità e patto intergenerazionale» (p. 53). La crisi, che viene da lontano, assume oggi il valore di rischio per l'alto livello di criticità che i cambiamenti fanno registrare. Per superare la crisi «occorre ridare significato alla scuola e all'insegnare [...] ritornare alla natura stessa dell'educare, alla radice disinteressata dell'apprendere» (p. 61). La centralità dell'insegnante è studiata, osservata e misurata con indagini IARD che ribadiscono la responsabilità, l'efficacia della conoscenza e della competenza professionale. In questo contesto si inserisce il ruolo dell'Università e il suo rapporto con la scuola. Il sistema educativo può trasformarsi attraverso un approccio olistico sui saperi: il sapere accademico e l'organizzazione scolastica non possono più essere due realtà separate, il dialogo innovativo tra i due ordini consentirebbe di realizzare l'innovazione e soprattutto di individuare gli strumenti per la formazione iniziale (p. 73).

La seconda parte del volume, dedicata a *workshop* e simposi, offre un ampio panorama di interventi tutti centrati sulla interazione tra i professionisti della ricerca e dell'insegnamento. La poliedricità dei temi affron-

tati, incardinati su diversi assi, ha creato una linea di continuità tra teorie e sperimentazioni e ha confermato la sostanza euristica del convegno. La formazione in servizio, la qualità della professione, la ricerca metodologica e didattica attraversano la sezione con indagini conoscitive che definiscono la figura dell'insegnante ricercatore. Concorrono a questa definizione aspetti teorici ed esperienziali in cui è difficile discernere il confine tra le discipline; è l'impianto epistemologico che avvalorava l'indagine e i linguaggi delle scienze umane.

Termini esemplificativi come partecipazione e metodo, pur essendo fondativi, non si presentano sempre lineari. La partecipazione è "variabile" nel progetto *Comprendo*, così come risulta difficoltoso il metodo laboratoriale per il disagio di «conciliare la didattica ordinaria alle proposte più innovative» (p. 121). Sia il progetto *Comprendo*, descritto da Ira Vannini, sia il manifesto pedagogico della cooperazione sociale di Lucia Balduzzi prendono in esame una idea di scuola di base e di servizi all'infanzia capace di attirare, da un lato, l'attenzione sulla progettazione curricolare, dall'altro di superare l'immagine assistenzialistica con una prospettiva ecologica. Al centro di questo ecosistema c'è «l'idea condivisa di bambino co-costruttore delle proprie conoscenze, curioso scopritore dell'ambiente naturale e sociale che lo circonda» (p. 141). Sembra, tuttavia, che il *fil rouge* che accomuna alunni, genitori, docenti dei diversi ordini, sia la valenza esistenziale: tutti sono i protagonisti del "progetto vita".

La complessità del tema della valutazione nella scuola dell'infanzia è stata, inoltre, discussa nel *workshop* dal titolo *Valutazione della professionalità insegnante nella scuola dell'infanzia*, dove è stato proposto lo strumento di osservazione e valutazione PraDISI (Prassi didattiche dell'insegnante di scuola dell'infanzia), il cui oggetto principale è quello di promuovere lo sviluppo relazionale e cognitivo dei bambini (p. 337). Un'ampia sezione è stata riservata agli insegnanti e alle sfide della contemporaneità tra cui l'interazione tra scuola e famiglia e l'impatto conoscitivo degli strumenti di valutazione degli insegnanti. Giancarlo Gasperoni e Debora Mantovani «esaminano le risposte del questionario genitori all'interno della rilevazione PISA 2009, monitorando le forme di partecipazione dei genitori alle attività didattiche ed extracurricolari così come il rapporto con gli insegnanti (p. 151)». La partecipazione rispecchia il diverso status socio-economico e culturale dei genitori tra Nord e Sud: l'incontro su iniziativa dei genitori è più significativo al Nord mentre è richiesto dai docenti nelle scuole del Sud, soprattutto per gli iscritti agli istituti tecnici e professionali. Il questionario "genitore", inserito nell'edizione 2012 di PISA, offre «alcune possibi-

lità per meglio approfondire la natura dell'interazione genitore–docente. Entrambi gli elementi riguardanti gli incontri dei genitori con gli insegnanti hanno riguardato rispettivamente il *comportamento* dei figli e i loro *progressi scolastici*» (p. 170). Il *workshop* sulla formazione degli insegnanti ha posto in essere interessanti riflessioni sui cambiamenti e sulle criticità in atto nel sistema della formazione, sia quella iniziale sia quella continua: dalla resistenza nei confronti della progettazione didattica per competenze (Batini), al tema delle competenze dell'insegnante di sostegno, a quello dei bisogni educativi speciali. Gli insegnanti, però, non sono impermeabili al cambiamento: le modalità di formazione con forme di “accompagnamento” e “sperimentazione” trasformano le modalità didattiche. Non un cambiamento *ope legis* ma un cambiamento che restituisce entusiasmo per la possibilità di provocare apprendimenti e spezza la dicotomia tra apprendimento e insegnamento (Batini, p. 302). I tirocini formativi attivi, il ruolo delle tecnologie, i fenomeni migratori e le richieste che vengono dalla società “liquida” costituiscono uno snodo problematico cruciale ma possono indurre a una estraneità e a una riflessione in solitudine. L'impianto saggistico del volume e la finalità didattico–divulgativa postulano una razionalità logopatica in grado di comprendere la realtà e di recuperare la componente affettiva dei processi cognitivi. Le nuove prospettive delle indagini proposte rafforzano l'altruismo e una curiosità “erotica” che, da sempre, dà senso alla vita.

Indice



PARTE I

VALORIZZARE IL PASSATO: LA PROFESSIONE INSEGNANTE IERI E OGGI. PROGETTARE IL FUTURO: L'INSEGNANTE FRA NUOVE E VECCHIE SFIDE

- Saggezza educativa e identità problematiche (Maria Lucia Giovannini)
- La professionalità dell'insegnante (Marcello Dei)
- Gli insegnanti e la lingua adatta (Benedetto Vertecchi)
- Come passa il tempo (Gianluca Argentin)
- Le sfide degli insegnanti oggi (Elena Besozzi)
- L'insegnante tra efficacia e responsabilità (Roberto Cardarello)
- Essere insegnanti oggi (Laura Gianferrari)

PARTE II

WORKSHOP E SIMPOSI FORMAZIONE E INSEGNANTI

- Introduzione (Ira Vannini)
- Valutazione degli esiti di un progetto di ricerca-formazione nella scuola primaria (Elena Luppi, Laura Tartufoli e Ira Vannini)
- L'essenziale è invisibile agli occhi (Laura Collacchioni)
- Chi è disposto a impegnarsi nella formazione professionale? (Giovanni Abbiati)
- Come migliorare la qualità dell'insegnamento con la formazione in servizio? (Giovanni Abbiati, Gianluca Argentin e Aline Pennisi)

MOTIVAZIONI ALL'INSEGNAMENTO E IMMAGINE SOCIALE DELL'INSEGNANTE

- Introduzione (Guido Benvenuto)
- Scegliere di insegnare: il ruolo dell'homo economicus (Gianluca Argentin)
- Condividere un percorso di ricerca per la realizzazione di un manifesto pedagogico della cooperazione sociale (Lucia Balduzzi)
- La motivazione degli insegnanti nella scuola che cambia (Dina Guglielmi, Silvia Simbula, Chiara Panari, Franco Fraccaroli e Michela Vignoli)

INSEGNANTI E NUOVE SFIDE

- Introduzione (Dario Tuorto)
- Insegnanti e identità sessuale (Federico Batini e Irene Fucili)
- Genitori e scuola (Giancarlo Gasperoni e Debora Mantovani)
- Contesto educativo e leadership (Pietro Lucisano e Emiliane Rubat du Mérac)
- Professionalità degli insegnanti ed educazione di genere (Elisa Truffelli)
- Il questionario insegnante: limiti e potenzialità (Patrizia Falzetti, Giovanni Abbiati e Gianluca Argentin)

INSEGNANTI E TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE

- Introduzione (Debora Mantovani)
- Gli insegnanti alla prova della scuola digitale (Marco Pitzalis e Antonietta De Feo)
- Insegnanti 2.0 tra innovazione e tradizione (Simona Tirocchi e Gabriella Taddeo)
- La costruzione partecipata di formati valutativi (Guido Benvenuto, Stefano Ferrante e Riccardo Santilli)

INSEGNANTI E DIDATTICA

- Introduzione (Giorgio Asquini)
- Una scuola per tutti? (Gianluca Argentin, Giovanni Abbiati e Patrizia Falzetti)
- Mobilitare la professione docente (Roberta Rigo e Fiorino Tessaro)
- Organizzatori delle pratiche negli insegnanti (Patrizia Magnoler)

INSEGNANTI E INNOVAZIONE

- Introduzione (Maurizio Fabbri)
- Biografie magistrali per la professione docente (Mirella D'Ascenzo)
- Professionalità docente (Luana Collacchioni)
- La danza dell'insegnamento (Serafina Pastore e Monica Pentassuglia)

FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

- Introduzione (Debora Mantovani)
- Insegnanti e competenze (Federico Batini)
- Strategie di progettazione (Andrea Caputo e Valentina Rastelli)
- Valorizzare il passato: la figura dell'insegnante di sostegno (Barbara Baschiera)
- Le rappresentazioni della professionalità docente (Fiorino Tessaro)
- Nuova generazione di docenti (Marinella Muscarà)

VALUTAZIONE DELLA PROFESSIONE INSEGNANTE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

- Introduzione (Lucia Balduzzi)
- Lo strumento PraDISI (Rossella D'Ugo e Ira Vannini)
- Valutare e negoziare la qualità (Nima Sharmahd)
- Dare consigli nei contesti di lavoro (Letizia Caronia e Sara Crisantemi)

VALUTAZIONE DELLA PROFESSIONE INSEGNANTE

- Introduzione (Giancarlo Gasperoni)
- Il ritorno al maestro unico nella scuola primaria (Davide Capperucci e Marianna Piccioli)
- Valutare scuole e insegnanti: prospettive e insidie dell'Outcomes-Based Accountability (Cristiano Corsini)
- Valore aggiunto e efficacia delle scuole e degli insegnanti (Maria Lucia Giovannini e Alessandra Rosa)

SIMPOSI

- Introduzione (Arianna Lazzari)
- Ripensare la professionalità dell'insegnante nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria (Arianna Lazzari, Valentina Giovannini e Giorgia Pinelli)
- Introduzione (Anna Rezzara)
- Cambiare la scuola: metodo e qualità dell'esperienza scolastica (Pierangelo Barone)
- Il ruolo dell'insegnante tra qualità e metodo dell'esperienza scolastica

(Cristina Palmieri)

- Introduzione (Maria Teresa Tagliaventi)
- Per una didattica inclusiva: gli intrecci educativi tra insegnanti, genitori e alunni (Roberta Caldin e Alessia Cinotti)
- Screening e formazione sull'imparare a studiare (Roberto Dainese, Enrico Angelo Emili e Luca Ferrari)

PARTE III

TAVOLA ROTONDA

- La professionalità dell'insegnante (Luigi Guerra)
- L'immagine dell'insegnante, le politiche scolastiche e gli investimenti nella formazione dei docenti (Gaetano Domenici, Lorenzo Fischer, Pietro Lucisano)

Scheda autori

Lucia Balduzzi è ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale presso il dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Alma Mater Studiorum–Università di Bologna.



Debora Mantovani è ricercatrice in Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso il dipartimento di Scienze politiche e sociali dell'Alma Mater Studiorum–Università di Bologna, dove insegna Strumenti per la ricerca.

Maria Teresa Tagliaventi è ricercatrice nell'area dei processi formativi e culturali presso il dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Alma Mater Studiorum–Università di Bologna, dove insegna Sociologia dell'educazione e Politiche sociali.

Dario Tuorto è ricercatore in Sociologia presso il dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Alma Mater Studiorum–Università di Bologna, dove insegna Processi di inclusione ed esclusione sociale.

Ira Vannini è ricercatrice presso il dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Alma Mater Studiorum–Università di Bologna. Insegna Pedagogia sperimentale e Teorie e metodi di progettazione e valutazione.

Stella Bertuglia & Marina Scarcella

I tutor e la funzione tutoriale nel TFA

Imparare a insegnare... Insegnare a imparare

Edizione Simone, Napoli, 2013, pp. 314, € 25,00

Recensione di Marina Usala



Come è noto, la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, pur affidata al sistema universitario italiano, necessita, per la sua effettiva realizzazione, di una specifica e fattiva concertazione con il mondo della scuola. Protagonisti di rilievo di questo importante segmento formativo sono i docenti tutor che, con responsabilità e funzioni differenti, a scuola e nelle università, garantiscono questa osmosi interistituzionale. Con l'introduzione di tali figure di sistema si è avvertita l'esigenza di formare docenti specializzati, di elevate competenze professionali sia sul fronte normativo che su quello pedagogico-didattico, in grado di

accompagnare, guidare e orientare i corsisti impegnati nei percorsi TFA (Tirocinio Formativo Attivo).

Le autrici Bertuglia e Scarcella, sulla base della loro decennale esperienza maturata sul campo prima come supervisorie nelle SISS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) e più recentemente come tutor coordinatrici nei corsi del TFA presso l'Università degli Studi di Palermo, presentano un agile e ragionato compendio per la formazione teorica e operativa in materia di funzione tutoriale. Il tutto con una semplicità di scrittura che, stante la varietà e la complessità dei temi proposti, ne rende accessibile la lettura anche a una platea meno specialistica come gli stessi tirocinanti. Se il *focus* del testo è centrato sulla figura del docente

tutor, scorrendo l'indice ci si accorge che il volume propone una carrellata di *input* per progettare e realizzare un percorso di Tirocinio Formativo Attivo coerente con un'idea di scuola nell'epoca della complessità.

La prima parte si addentra negli aspetti normativi e di sistema e pone l'attenzione sui principali modelli pedagogico-didattici collegati alla professione docente. Poco oltre l'attenzione si sposta verso una prospettiva transnazionale in materia di progettualità formativa e verso la dimensione europea dell'insegnamento intese come risposta alle attuali necessità politico-culturali. Per le autrici, infatti, non si tratta di operare confronti con altri sistemi nazionali quanto piuttosto di condividere strategie e obiettivi in materia di formazione e istruzione per promuovere negli studenti, come anche nei docenti, l'acquisizione di competenze specifiche e, a un tempo, globali.

Segue, quindi, una riflessione sull'idea di autonomia come spartiacque del sistema scolastico italiano per l'avvio dell'attuale stagione fondata sui principi di responsabilità e di partecipazione decentrata. L'analisi continua con un richiamo alla didattica agita in classe quale esercizio di una continua riflessione sui principali modelli pedagogici, tenendo conto del profilo culturale e psicologico dello studente.

Attenzione particolare merita il capitolo dedicato alla didattica di genere, ritenuta una chiave di volta per superare eventuali rischi derivanti da quell'approccio neutro che ha segnato, in passato, i processi di insegnamento nella scuola italiana. Per le autrici l'attenzione alla pedagogia della differenza, anche nella prospettiva del *lifelong learning*, potrebbe essere un criterio adeguato per attivare, nel campo dell'istruzione e della formazione, più efficaci attività di orientamento diacronico.

I due capitoli successivi, curati da Ignazia Caruso e da Anna Maria Farina, approfondiscono e ampliano il tema della differenza considerando la prospettiva di genere come una delle facce del prisma dell'inclusione (disabilità e BES).

Il lavoro prosegue con un capitolo sulla progettazione didattica ad ampio raggio e sul delicato e attuale tema della valutazione della scuola e nella scuola. Così il dettagliato e puntuale richiamo ai diversi progetti sperimentali in materia di autovalutazione e di valutazione esterna, realizzati in questi anni nel sistema scolastico italiano, consente al lettore di ripercorrere i passi compiuti prima di arrivare alla recente definizione del Regolamento SNV (Sistema Nazionale di Valutazione).

La seconda parte del volume è centrata sulle attività tutoriali e sul tirocinio. Questa sezione presenta un'interessante organizzazione a cer-

chi concentrici sempre più ampi. Dopo un richiamo semantico del termine tutor si passa ad affrontare l'idea di *tutorship* con riguardo alle diverse funzioni e ai differenti compiti: tutor d'aula, aziendale, facilitatore, tutor *online*, referente per la valutazione per citarne solo alcuni.

La riflessione sul Tirocinio Formativo Attivo e sulle complementari attività tutoriali, previste dalla normativa vigente, lascia intendere come alle responsabilità del docente tutor, in una prospettiva futura, debba far da contraltare una nuova figura professionale sostenuta da una specifica formazione in servizio e da una altrettanto specifica "sequenza contrattuale". Sulla scia di questa riflessione si inserisce, così, la conclusione del volume con il richiamo alle diverse realtà presenti in Europa dove la figura del tutor, come quello a sostegno degli alunni, con competenze e compiti particolari, è una realtà professionale consolidata.

A corredo il volume presenta un utile supporto digitale con schede di lavoro e materiali integrativi modificabili e utilizzabili nelle attività del TFA.

Alla fine sono molte le sollecitazioni che emergono dalla lettura del lavoro e che spingono verso un ripensamento complessivo della figura e delle funzioni del tutor nel sistema italiano dell'istruzione e della formazione.



Indice

PARTE I ASPETTI NORMATIVI E DIDATTICI DELLA PROFESSIONE DOCENTE

- Capitolo 1: La scuola in Italia
- Capitolo 2: La dimensione europea dell'educazione
- Capitolo 3: L'autonomia scolastica
- Capitolo 4: La funzione docente
- Capitolo 5: Gli organi collegiali della scuola
- Capitolo 6: La flessibilità scolastica
- Capitolo 7: La didattica disciplinare
- Capitolo 8: La didattica di genere
- Capitolo 9: La didattica integrata per gli alunni diversamente abili (di Ignazia Caruso)
- Capitolo 10: I bisogni educativi speciali (di Anna Maria Farina)
- Capitolo 11: La programmazione
- Capitolo 12: La valutazione
- Capitolo 13: Libri di testo e visite guidate
- Capitolo 14: La sindrome di burnout

PARTE II LE ATTIVITÀ TUTORIALI E IL TIROCINIO

- Capitolo 1: Funzione tutoriale e tutorship
- Capitolo 2: Funzioni e compiti del tutor nella scuola
- Capitolo 3: Il tirocinio
- Capitolo 4: Le attività tutoriali nel TFA
- Capitolo 5: La tutorship nel ruolo docente
- Capitolo 6: Il tutor degli alunni in Europa

- Appendice
- Bibliografia

Scheda autrici

Stella Bertuglia, docente di scienze presso un liceo scientifico di Palermo, è autrice di diversi lavori a carattere sociologico e di educazione di genere. Ha ricoperto l'incarico di Supervisore prima presso le SISIS (Scuola Interuniversitaria Siciliana di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) di Palermo dal 2001 al 2008 e poi dal 2012 ad oggi quello di Tutor Coordinatore del TFA. Attualmente svolge la funzione di formatrice e direttrice in corsi di aggiornamento per docenti.

Marina Scarcella, insegnante di scienze presso un liceo scientifico di Palermo, è autrice di articoli e testi su tematiche scolastiche. Ha ricoperto l'incarico di Supervisore presso le SISIS di Palermo dal 2001 al 2008 mentre attualmente si occupa di formazione e aggiornamento nell'ambito della didattica disciplinare.



Maria Martello

La formazione del mediatore

Comprendere le ragioni dei conflitti per trovare le soluzioni
UTET Giuridica, Torino, 2014, pp. 245, € 35,00

Recensione di Maria Renata Zanchin



Due citazioni nel testo di Maria Martello introducono con efficaci tocchi al rapporto tra la mediazione, cui il titolo del volume si riferisce, e l'insegnamento, attività con la quale si identifica la maggior parte dei nostri lettori. Una, nell'*incipit* del volume, è di Danilo Dolci: «Ciascuno cresce solo se sognato», l'altra, ad accompagnare la seconda parte, dedicata nello specifico, alla formazione, è di Galileo Galilei: «Non puoi insegnare qualcosa a un uomo. Lo puoi solo aiutare a scoprirla dentro di sé».

Nella loro incisività, contengono il senso delle due parti del volume e fanno intuire risposte possibili alle domande principali che esso pone: che cos'è la mediazione? A quali bisogni risponde? Chi è il mediatore? Quali i modelli culturali di riferimento? Quale formazione per questa figura?

Il testo propone, nelle prime pagine, alcune definizioni di *mediazione* che ne circoscrivono l'ambito rispetto a quello del diritto: «modalità di composizione non giudiziale dei conflitti» o «composizione negoziata dei conflitti», che negli Stati Uniti, dove è più diffusa, viene chiamata *alternative dispute resolution methods*. Via via ne approfondisce il significato, in quanto procedura alternativa a quella giudiziaria, che fa appello al senso di responsabilità della persona e al ruolo attivo e consapevole dei contendenti, restituendo alle parti il potere decisionale.

Nel corso del volume questo significato si allarga e sconfinava oltre gli ambiti del diritto: la mediazione nasce da una disposizione interiore che lascia ai contendenti la possibilità di cambiare rispetto a un momento critico, è dunque fiducia nella potenzialità di evoluzione degli altri (e di se stessi), è attesa di come saranno... oltre l'oggi: «di fronte ad ogni conflitto il futuro deve essere sempre immaginato» (p. 20). Anzi, il *conflitto*, secondo termine importante della questione, alla cui elaborazione / soluzione la mediazione serve, è visto con sguardo neutro o addirittura positivo. In primo luogo perché esso è parte della vita e della relazione tra le persone, in secondo luogo perché rappresenta una occasione per comprendere nodi delle dinamiche intrapersonali e interpersonali che altrimenti rimarrebbero celati e meno affrontabili. Ecco perché il volume ne analizza alcune cause interne e non oggettive: i conflitti «mostrano sempre la domanda di poter essere a pieno nella nostra unicità, e la paura di esserne ostacolati fino a non riuscire a non distinguerci dagli altri» (p. 49), evidenziano il timore del tradimento, la mancanza d'amore. «La mediazione non è una risorsa di esclusiva pertinenza delle liti che sarebbero destinate a finire di fronte a un giudice, ma è pratica quotidiana di assoluto rilievo sociale, è lo schema interiore che deve guidare ciascuno nel *modus operandi* di fronte all'avversità, comunque generata. Comprende l'attitudine a trasformare circostanze negative, purtroppo in agguato — prima o poi — nella vita di tutti, in eventi dei quali saper cogliere i risvolti nascosti, una concreta possibilità di indagare a fondo il proprio modo di stare al mondo e la natura dell'altro — la “controparte” — » (p. 23). Emerge, dunque, l'utilità sociale a tutto campo della mediazione, che rappresenta un'alternativa non solo alla crisi della giustizia ma anche delle relazioni.

Destinatari del volume sono di conseguenza non solo coloro che intendono esercitare una professione in veste di mediatore, ma anche coloro che, per lavoro, si trovano quotidianamente ad operare in contesti densi di dinamiche relazionali e possibili conflitti, come appunto gli insegnanti e, più in generale, i professionisti della scuola.

Nella prospettiva allargata oltre l'ambito del diritto, di cui parlavamo, si comincia a comprendere l'aggettivo “umanistica”, con il quale fin dall'inizio l'autrice qualifica la mediazione da lei propugnata, arrivando solo verso la seconda parte del volume a farcene cogliere le pieghe semantiche, grazie alla citazione di plurime fonti, anche di taglio filosofico, delle quali citeremo alcune: Jaqueline Morineau per la reinterpretazione del conflitto attraverso la simbologia dei miti dell'antichità classica, Joseph Folgher per il concetto di mediazione trasformativa, che fa evolvere l'interazione

distruttiva dei contendenti in costruttiva, Michel Foucault per la cura di se stessi nel rapporto tra verità e soggetto, Immanuel Lévinas per l'analisi del rapporto alterità e responsabilità, Salvatore Natoli per il pensiero su dolore e felicità. Molto importanti i riferimenti alla psicologia umanistica: Abraham Maslow e i suoi studi sui bisogni e sulle motivazioni strutturati per gradi di una unica gerarchia, Carl Rogers e il suo approccio "non direttivo" sulla centralità dell'essere umano e del cliente nell'azione di *counselling*.

A questo punto è sicuramente più chiara la ragione per la quale proponiamo un testo di questo tipo ai professionisti della scuola: la mediazione ha a che fare con una dimensione particolarmente importante proprio nell'insegnamento, quella comunicativa, relazionale e interpersonale. I docenti di qualunque disciplina dovrebbero esserne esperti (anche se, certamente, a un livello meno specialistico di un mediatore di professione) perché è componente fondamentale del rapporto con gli allievi, le famiglie e i diversi interlocutori nella scuola e nel territorio. Inoltre la riflessione aiuta ad analizzare criticamente approcci che spesso si utilizzano in educazione/istruzione, somiglianti alle soluzioni giudiziali dei conflitti (chi ha torto, chi ha ragione...) o legati a un pensiero razionale-dichiarativo che non risulta utile, come quando si ricorre ad un «Basta non litigate!». Infine, se una componente del conflitto è, come si diceva, il bisogno spesso negato di vedersi riconosciuti, una buona educazione affettiva a scuola potrebbe aiutare i giovani a riconoscere il proprio valore e a essere meno inclini a confliggere.

Le attitudini che vengono descritte per il mediatore sono analoghe a quelle di un insegnante dal profilo formato e pieno: l'ascolto attivo ed empatico, la fiducia, la flessibilità, l'atteggiamento non giudicante, l'assertività, il pensiero laterale (E. De Bono) aperto al possibile, alla divergenza, alla riformulazione innovativa dei termini di un problema.

Il tema della formazione alla mediazione viene introdotto nella prima parte del volume, con la proposta che essa sia avviata basilariamente a scuola e all'università in quanto aspetto fondamentale della formazione del cittadino. Nella seconda parte esso è sviluppato in piena coerenza con le caratteristiche del modello di mediazione umanistica adottato, al quale non può bastare la sola informazione teorica ma nemmeno una formazione tecnico-operativa fine a se stessa. A questo proposito l'autrice cita Ducio Demetrio per la sua denuncia delle incurie educative nella formazione degli adulti. Nei corsi di preparazione alla mediazione il clima relazionale è il primo requisito: ai partecipanti va data l'opportunità di lavorare su se stessi, di parlare di sé, di interagire con gli altri all'interno di gruppi di lavoro. Strumento importante è quello della narrazione, con l'ausilio di

racconti, aneddoti e metafore, che consentono a ciascuno di ritrovare una parte di sé.

Anche in questo caso le analogie tra la formazione del mediatore e la formazione dell'insegnante emergono con forza e sono efficacemente rappresentate dal racconto–metafora del dolce: «Se ciascun elemento fosse rimasto solo nel frigorifero, nessuna trasformazione vi sarebbe stata, quindi nessuna delizia. Solo insieme si crea qualcosa d'altro, delizioso, di grande. Ma occorre accettare la fatica di... perdersi nell'impasto, di farsi "impastare" bene ed amalgamare, di scomparire per riapparire sotto altre forme» (p. 159).

Indice



PARTE PRIMA

LA FORZA DI UN PENSIERO DIVERSO SUL CONFLITTO

- 1. Cominciamo da una nuova mentalità
- 2. Un'idea particolare di conflitto e dei vizi delle dinamiche relazionali
- 3. La mediazione filosofico–umanistica

PARTE SECONDA

LA RICERCA DI UN MODELLO DI FORMAZIONE

- 1. La metodologia della formazione
- 2. Il mio stile di formazione del mediatore
- 3. Il manifesto della formazione umanistica del mediatore

- *Conclusioni*
- *Appendice*
- *Bibliografia*



Scheda autore

Maria Martello è psicologa e giudice presso la corte d'appello di Milano, sezione minori. Specializzata nella pratica della mediazione per la risoluzione pacifica del conflitto e della negoziazione, dal 1998 ha ideato un percorso nuovo di formazione applicabile in contesti e a fasce d'età diversi, denominato *L'intelligenza emotiva: dal conflitto alla relazione costruttiva*, già attuato sul territorio nazionale in ambito scolastico e professionale.

alla vita nelle accademie, luoghi di conversazione e di divertimento. «Nel cyberspazio la comunicazione corre online, dai tablet e dagli smartphone, assistita dal personal computer» (pp. 44–45). Le somiglianze tra passato e presente della comunicazione e della conversazione sono enunciate senza, evidentemente, proporre un'identità. Un esempio è l'accostamento del *cyberspazio* all'orto giardino accademico oppure la sostituzione del reale col virtuale, l'ambiente protetto dell'accademia e i salotti virtuali di internet (pp. 44–46). Il libro non definisce il modello del docente 2.0, non c'è la demolizione della vecchia pedagogia e l'apologia del web. C'è, invece, con la responsabilità dell'educatore, il richiamo alla formazione, alla mobilitazione di energie e competenze per affrontare le sfide che provengono dalla globalizzazione e dalla evoluzione della rete con il suo inevitabile impatto sul sistema e sulla trasmissione dei saperi.

Dalle scritture leggere del web 2.0 alla nuvola digitale, Gargano disegna un percorso innovativo rivolto a docenti e studenti con uno sguardo all'"emergenza della complessità" che ha l'apprendimento come un elemento cardine insieme all'interazione. La classe digitale migliora l'apprendimento degli studenti? «Crediamo che non sia possibile, oggi, elaborare un progetto per un manuale didattico che non si ponga, preliminarmente, il problema della sua architettura cognitiva (lineare e/o reticolare) e, di conseguenza, del suo supporto (cartaceo, digitale, misto). Questo dilemma porta con sé necessariamente cambiamenti che riguardano anche gli stili, le modalità e i tempi della comunicazione» (p. 8). Tempi e stili di apprendimento sono determinati dall'orizzonte di senso che la società di oggi traccia per se stessa e per ciascuno di noi e che influiscono anche sull'insegnamento. Le metodologie didattiche attive riducono l'apprendimento nozionistico: cellulari, tablet, smartphone possono trasformarsi in "piccole aule". Studiare significa ricercare, scoprire, meravigliarsi non in solitudine ma con il proprio gruppo e con la regia digitale dell'insegnante. I libri di testo devono essere pensati e utilizzati come un videogioco. Il libro cartaceo è solo una parte del programma, mentre il resto confluisce *on line* nella "nuvola" del web 2.0, una dimensione "leggera" più adatta ai nativi digitali.

L'autore ricostruisce con ricchezza di riferimenti la storia della *nuvola* nella tradizione letteraria stabilendo l'ideale linea di continuità tra passato e presente. Da Aristofane a Shelley si è passati da una visione astratta e distante dalla vita pratica alla concezione romantica della trasformazione e del mutamento (pp. 100–102). «In questa metafora della nuvola come elemento naturale in continua trasformazione, potremmo ravvisare l'an-

ticipazione positiva dell'odierna nuvola didattica digitale, analogamente mutevole, oggetto virtuale e impalpabile, in continua trasformazione: il materiale strutturato depositato nelle nuvole digitali, infatti, non è statico ma dinamico; esso è tanto più dinamico quanto più riesce a stimolare negli studenti *prosumer* (negli utenti in genere) interattività» (p. 101). Non solo collegamenti disciplinari per catturare l'attenzione degli studenti, il docente "moderno" deve interagire con le nuove generazioni. Gargano adotta una didattica partecipativa in cui il *gap* generazionale è soltanto cronologia, la realtà è creatività e socializzazione, è l'impegno del docente ad aggiornarsi e a individuare i supporti necessari per non indebolire la fantasia e il desiderio di conoscenza. Leggere Omero e Dante ascoltando Capossela che remixa i personaggi danteschi significa incrociare epistemologia e ontologia (J. S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, 1997), contenuti e emozioni, cultura e sviluppo; è quello che Gargano fa sia curando la sezione letteraria del sito www.santippe.it, sia coinvolgendo gli studenti nell'immedesimazione della contemporaneità.

Tutti i capitoli del libro si chiudono con un'esercitazione, con le indicazioni dei siti e delle piattaforme digitali su cui gli studenti si registrano, con puntuali indicazioni delle diverse risorse *web-based* che consentono di scrivere e di condividere socialmente i testi (*box-dropbox*) o che permettono di realizzare progetti in ambiente collaborativo *wiki* (*Springnote*) (pp. 104–106). Non vi sono compiti a casa, tutto si svolge nel prolungamento dell'azione che entra in quell'ecosistema che è la rete.



Indice

- Introduzione
 - Il web 2.0 e l’insegnamento della lingua e letteratura
 - Scritture di terzo Millennio
 - Crestomazie digitali
 - Filologia digitale
- 1. Il futurismo digitale
 - Manifesto per una letteratura a più dimensioni
 - E-book e formato E-pub
 - App e tool per una letteratura transmediale
 - Esercitazione
- 2. Le parole tra noi leggere
 - Epigrammi, aforismi e distici nei post e nei tweet
 - Facebook e Twitter come palestre di scrittura (e di letteratura)
 - Le fiabe digitali di Facebook
 - Esercitazione
- 3. Geografia letteraria
 - Viaggiare «in su le carte» digitali
 - Inventare, leggere e scrivere storie: i “neuroni specchio”
 - Esercitazione
- 4. Accademie letterarie, galateo digitale e social network
 - La civil conversazione
 - Cyberletteratura, newsgroup e social network
 - La netiquette della scrittura online
 - Esercitazione
- 5. La poesia centonaria
 - Il “centone” digitale
 - Remixare saperi e competenze: download/upload/upgrade
 - Esercitazione
- 6. La scrittura collaborativa
 - Narrazioni collettive, da Omero a oggi
 - Scrittura wiki, social network e app
 - Romanzi epistolari digitali
 - Esercitazione

- 7. La parola dipinta
 - Ut pictura poësis
 - Scrivere e leggere “a colpo d’occhio”
 - Esercitazione
- 8. Videogiochi e mondi simulati
 - Meccaniche di gioco
 - The Sims: casa di bambole
 - Livelli didattici e competenze
 - Videogiochi e Asse dei Linguaggi
 - Esercitazione
- 9. La strip Comedia
 - La grammatica del fumetto
 - Avatar e sistema dei personaggi
 - Scrivere storie per lettori prosumer
 - Esercitazione
- 10. La nuvola digitale
 - La “nuvola” nella tradizione letteraria
 - Nuvole digitali e risorse per la didattica
 - Esercitazione



Scheda autore

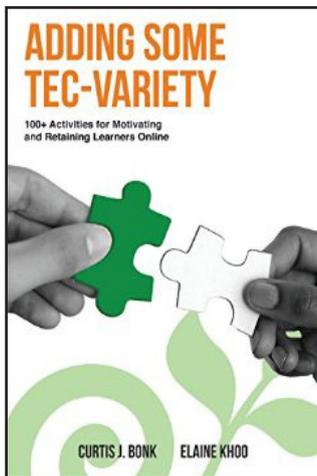
Trifone Gargano insegna lingua e letteratura italiana negli istituti secondari, è professore a contratto di informatica per la letteratura presso l'Università di Foggia ed è formatore esperto in progetti nazionali. È autore di saggi, testi per la scuola e *learning object*. Cura la sezione letteraria del sito www.santippe.it.

Curtis J. Bonk & Elaine Khoo

Adding some Tec-Variety

100+ Activities for Motivating and Retaining Learners Online
Open World Books, Bloomington, Indiana, USA, 2014,
pp. 367. Freely available from: [http://tec-variety.com/
TEC-Variety_eBook_5-4.pdf](http://tec-variety.com/TEC-Variety_eBook_5-4.pdf)

Recensione di Alun Phillips



Adding some Tec-Variety is a freely downloadable online book of resources for teachers/instructors keen on developing web-based learning among their learners. The title is intended as an acronym of the following ten principles: T for tone/climate, E for encouragement, C for curiosity; V for variety, A for autonomy, R for relevance, I for interactivity, E for engagement, T for tension and Y for yielding products.

The first few chapters are dedicated to explaining the pedagogic principles that underpin the book's overall didactic approach. This is arguably the most interesting part of the book as it makes a genuine attempt to

ground the resources in some kind of theory, something that is often missing from recipe-style activity books. For example, the authors discuss the difficulties they had with early attempts at online learning, particularly the high drop-off or 'attrition' rate among learners. They also deal with four key learning theories, from behaviourism to sociocultural learning and discuss in detail how these theories can all be of use in modern online learning.

The book is then divided into ten chapters containing ten activities related to the ten different principles mentioned above. It is essentially a

resource book and teachers can select a specific activity as and when they wish without following the book from start to finish. The activities are very varied and require different levels of preparation and research on the part of teachers, although it is safe to say that most of the activities will need some careful preparation rather than being drawn upon shortly before a class. At the end of each activity, there is a section that evaluates it in terms of risk i.e. how much student/teacher involvement is required, the cost of setting if any, and how long it might be expected to last. This is helpful for teachers as it gives them an idea at a glance of what an activity entails but it may well be the case that they will have to try the activity out first to really understand what is involved.

Suggested activities range from *Online Cafés*, where learners can post comments freely, to more simple ones, such as learners posting their favourite websites in a dedicated space. Suggestions also include setting up a Course Fanpage on Facebook or similar. There is also a useful activity where participants post their goals and expectations for an online course on a discussion forum.

Other useful resources include students finding out about important discoveries through video sources such as BBC News Video, Earthwatch on YouTube, National Geographic Video or CNN Video and these materials are likely to be quickly and easily accessed by teachers. Another useful activity is an online version of *What's my line?* whereby students need to guess the role/identity of an imaginary famous guest speaker by asking Yes/No questions.

There is also an interesting activity in which students can compare their speech delivery with those of famous people such as Steve Jobs and Lady Gaga, using freely available online tools. Another enjoyable resource is called *Structured Controversy* where students are presented with a debatable topic and supporting documents and viewpoints. They are encouraged to take up and argue a specific standpoint on the issue and then discuss this with students from an opposing position. They then take the opposing position and research the reasons behind this so that they are able to fully understand both sides of the argument.

Other activities proposed by the authors may need a bit more care in setting up and handling, however. In *Online Séance*, for example, the authors suggest that «students show up in costume after dark and make contributions by candlelight and that they could also make a mask of their assigned person using a photo found online» (p. 119). Each to his/her own, I suppose.

One recurring theme throughout the book is the faith placed in the fact that teachers will know how to use a range of web-related tools. For example, the simple-looking favourite websites activity adds that teachers should «consider using a wiki or collaborative group tool such as Google Groups» (p. 62) to share these sites. I wonder how many teachers are in a position to use these tools easily. I certainly do not have any experience or competence in setting up the former and would certainly need some support here.

My experience of (language) teachers working in the Italian school system suggests a dedicated but rather time-pressured individual who would be interested in the activities proposed in the volume but may find the necessary technical skills and resources lacking. National programmes and curricula may also work against using TEC-VARIETY resources as they often leave little room for the kind of creativity on display here, with teachers often bound by a fairly rigid textbook-based syllabus. Above all, teachers have many demands on their time and may find reasons to stay with the familiar rather than adopt the creative activities proposed here.

Overall I would recommend the volume, albeit with some of the reservations I have outlined above. As the authors often point out, the opportunities offered by the Web are immense, almost scarily so in many ways. Perhaps the best approach, as the authors themselves state, is to «have a go» and see how it works out. I am not sure that many teachers will «internalize TEC-VARIETY as a personal mantra for [their] own life» (p. 306) but teaching a class with the same textbook for a number of years can become very tedious and the activities offered by Curtis J. Bonk and Elaine Khoo represent an alternative step, which just may have the effect of motivating a jaded teacher and, hopefully, motivating their tech-savvy students.



Indice

- Preface to TEC-VARIETY
- 1. Introducing TEC-VARIETY
- 2. Online Learning Attrition and Retention
- 3. Online Motivation from Four Perspectives
- 4. Activities for Principle #1 Tone/Climate (Includes Psychological Safety, Comfort, and Sense Of Belonging)
- 5. Activities for Principle #2 Encouragement (Includes Feedback, Responsiveness, Praise, and Supports)
- 6. Activities for Principle #3 Curiosity (Includes Surprise, Intrigue, and Unknowns)
- 7. Activities for Principle #4 Variety (Includes Novelty, Fun, and Fantasy)
- 8. Activities for Principle #5 Autonomy (Includes Choice, Control, Flexibility, and Opportunities)
- 9. Activities for Principle #6 Relevance (Includes Meaningful, Authentic, and Interesting)
- 10. Activities for Principle #7 Interactivity (Includes Collaborative, Team-Based, and Community)
- 11. Activities for Principle #8 Engagement (Includes Effort, Involvement, and Investment)
- 12. Activities for Principle #9 Tension (Includes Challenge, Dissonance, and Controversy)
- 13. Activities for Principle #10 Yielding Products (Includes Goal Driven, Purposeful Vision, and Ownership)
- 14. Supporting and Motivating Instructors
- 15. Recapping Tec-Variety
 - Web Links, Examples, and Resources
 - References
 - Index

Scheda autori

Curt Bonk is professor of Instructional systems technology at Indiana University and president of CourseShare. He is expert in emerging technologies for learning and is coauthor of technology books, including *The World Is Open: How Web Technology Is Revolutionizing Education* (2009), *Empowering Online Learning: 100+ Activities for Reading, Reflecting, Displaying, and Doing* (2008), *The Handbook of Blended Learning* (2006), and *Electronic Collaborators* (1998).

Elaine Khoo is a research fellow at the Wilf Malcolm Institute of Education (WMIER) based in the Faculty of Education at the University of Waikato, Hamilton, New Zealand. She has been involved in research projects associated with online learning and Web 2.0 tools. She is also interested in how to build and sustain on-line learning communities as well as participatory learning cultures and collaborative research contexts.



Finito di stampare nel mese di marzo del 2016
dalla tipografia «System Graphic S.r.l.»
00134 Roma – via di Torre Sant'Anastasia, 61
per conto della «Aracne editrice int.le S.r.l.» di Ariccia (RM)

Idee in form@zione

Il valore delle emozioni nella relazione educativa

Periodico per la formazione degli insegnanti

Organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor

Anno 5 • n. 4 • 2016



Idee in form@zione è periodico annuale organo dell'ANFIS – Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor che intende promuovere l'avvicinamento della teoria alla pratica professionale e diffondere, attraverso riflessioni di carattere culturale, la valorizzazione della professionalità docente, del tirocinio come componente fondamentale del percorso di formazione iniziale, della ricerca e dell'innovazione tramite la formazione continua.

ISSN 2280-8523 16003

ISBN 978-88-548-9155-5



euro 20,00