

APPRENDIMENTO INSEGNAMENTO

di Ennio Monachesi
SITO www.monachesi.it

Apprendimento o insegnamento?

E' stato osservato che dire "Io gliel'ho **insegnato** ma lui non l'ha **imparato**" è un po' come dire "Io gliel'ho **venduto** ma lui non l'ha **comprato**." E' stato anche detto che in qualche caso gli alunni imparano **nonostante** l'insegnante, per sottolineare con un paradosso l'importanza dei processi di apprendimento. La cui **centralità**, tuttavia, non rende meno importante l'**insegnamento**, anzi, ne richiede la massima qualificazione come condizione **sine qua non** per una traduzione **pratica effettiva** della **centralità** dell'apprendimento stesso. Semmai esclude il "**cattivo**" **insegnamento**, noioso ed autoreferenziale. **Più** gli insegnanti sono "**bravi**", non solo a livello culturale-epistemologico, nella loro disciplina, ma anche e soprattutto a livello **educativo, psicologico e didattico**, in grado cioè di istaurare un buon rapporto con gli alunni, coinvolgendoli, interessandoli e responsabilizzandoli, **più** questi si impegneranno e impareranno bene, da **protagonisti attivi** e motivati: che poi è la scoperta dell'**acqua calda**.

Sugli Annali P.I. n° 1-2/ '08, Maria **Roldao** scrive: "*L'aspetto distintivo del ruolo dell'insegnante sta nell'atto di insegnare, visto tuttavia come attività transitiva che si può tradurre nella competenza di far sì che gli altri apprendano.*" Come più semplicemente dice **Dupanloup**: "*Ciò che il maestro fa è poca cosa, ciò che fa fare è tutto*". Che è anche quanto chiede il bambino della **Montessori** alla sua maestra: *-Aiutami a fare da solo.*

Ciascun soggetto assimila in modo personale

Addirittura è stato detto che gli alunni imparano “**nonostante l’insegnante**”, per esprimere il **dinamismo spontaneo** e **originale** del soggetto, che spesso approda ad **esiti imprevisti**, con percorsi tutt’altro che lineari, ma in parte imprevedibili e “**caotici**”, come dice **Comoglio**.

Il soggetto è attivo anche quando ascolta o legge.

Sartre osserva: “*La lettura è creazione nella direzione*”.

La lettura **significativa** ovviamente, e quindi anche **l’ascolto**, in grado di suscitare l’interesse e la motivazione, le emozioni, l’immaginazione, la comprensione e gli altri processi cognitivi mediante i quali avviene l’**assimilazione** personale dei contenuti.

Già lo avevano capito bene **gli antichi**, quando dicevano: “*Quidquid recipitur admodum recipientis recipitur*” (*Qualunque cosa venga recepita, al modo di chi la riceve viene recepita*). Che è poi la piagetiana **assimilazione** in coppia dialettica, sinergica e inscindibile, con l’**accomodamento**, (*invarianti funzionali*), sempre le **stesse** dalla nascita fino alla morte, per strutturare e ristrutturare continuamente la personalità e le sue strutture (*varianti strutturali*), che si evolvono sia grazie al naturale sviluppo fisiologico, sia grazie alle esperienze ed alla interazione con l’ambiente, soprattutto sociale.

Il “volo del calabrone” e la “calata dei ragni”

Uno dei principi fondamentali della progettazione e dell’attività educativa e didattica è quello di **sintonizzarsi** sulla lunghezza d’onda degli alunni, tenendo conto delle loro diverse capacità, “**intelligenze**”, interessi, talenti ed attitudini, oltre che del loro **mondo affettivo**, per comprenderli e valorizzarli al massimo e realizzare una “*scuola su misura*” (*Claparede*), e per “*svolgere l’allunno*” piuttosto che il programma.

Come ha sempre cercato di fare “**l’insegnante esperto**”, spesso **misconosciuto** dai teorici, il “**Fantasma all’opera**”, come perciò lo chiama Scurati, che sa “**pilotare**” saggiamente in modo “**contestuale ed interattivo**” il lavoro didattico, preparandosi con cura, ma ricorrendo anche, se necessario, all’ “**improvvisazione riflessiva**”, di cui parla **F.V.Tochon** nel libro “**L’enseignant expert**”, ’93. (*Scurati, su Scuola Italiana Moderna, n° 8/ ’94*).

E’ Giusto criticare **l’improvvisazione** come spontaneismo; ma non l’ “**improvvisazione riflessiva**” di cui parla **Tochon**: l’improvvisazione, cioè, tempestiva, intelligente e creativa, che sa cogliere e valorizzare le occasioni e le intuizioni importanti e feconde. In tal senso una volta si parlava di **occasionalità**.

“**Il cammino si farà camminando**”, come dice **A. Machado**. “**Da cosa nasce cosa**”, si potrebbe dire, ma non “**a caso**”, se si sanno cogliere e valorizzare le opportunità con intelligenza, in modo tanto più significativo quanto maggiore è la preparazione culturale e didattica, come mostra **Petter** nell’ articolo “**Il volo del calabrone: la programmazione come progetto e creatività..... lasciando spazi bianchi all’imprevisto.**” (*“La Vita Scolastica”, n°1, ’89*)

Il volo del calabrone rappresenta l’imprevisto che sorprende e stupisce, come la **calata dei ragni** che mi capitò da maestro. Ai tempi della riforma Moratti e del portfolio scrissi infatti: “*Lo scrivente è stato giovane **maestro di campagna**. E ricorda che una volta, al primo tepore delle stufe a novembre, dal vecchio soffitto sbucavano e si calavano sulle nostre teste simpatici ragni e ragnetti, e noi, pieni di stupore, smettemmo subito il lavoro iniziato, senza preoccuparci in quale “**U.A.**” collocare gli **ignari ragni** (paronomasia che sfiora il palindromo, all’indietro), per ammirare e osservare la scena, e scrivere insieme il testo: “**La calata dei ragni**”.*

Un piccolo capolavoro andato perduto.

Se ci fosse stato il **portfolio** per custodirlo!

Adesso esso c’è: ma **i ragni?**”

Ma l' **“improvvisazione”** forse più originale e significativa fu quella di **Giovanni Mosca**, che, da maestro supplentino imberbe, nel '28, a Roma, salito in cattedra, si trovò con **40 fionde cariche puntate contro**. Ma riuscì a conquistare quegli **al-unni vandali** della 5.a C, **colpendo al volo** un provvidenziale **moscone** con la **fionda** del capobanda che, sfidato a colpirlo, l'aveva invece mancato, diventando così **un eroe ai loro occhi**. Anche se poi non poté dirlo al Direttore, sbalordito del suo successo, (mentre l'ultimo maestro, il più terribile della zona, se n'era andato piangendo), perché la **fionda non era contemplata** nei trattati di pedagogia.

Tutti volevano...stenderla

Hai **“steso”** la programmazione?

Domanda ricorrente all'inizio di ogni anno scolastico fino a qualche anno fa. Programmazione **stesa e...tesa**.

Poi si passava e si passa a **quella viva e reale**, che si esplica e **si sviluppa** con il dinamismo dei **processi ideativo-euristici**, del pensiero e dell'immaginazione, accompagnati dal costante impegno per l'**attuazione pratica** ed il suo continuo miglioramento. Ed anche il **curricolo** verrà **“steso”**, ma soprattutto continuerà ad attuarsi e svilupparsi dinamicamente come percorso formativo **flessibile ed euristico**, in continuo sviluppo. **Giancarlo Cerini** afferma: *“Progettare seriamente il curricolo non significa certamente istituire una commissione di 10-15 insegnanti che, nell'arco di qualche mese-anno, abbia il compito di stendere l'elenco degli obiettivi, anno per anno. Questa è la sciagura principale che potrebbe verificarsi nei prossimi due anni di ricerca-azione sul curricolo, come è già accaduto ai tempi delle indicazioni De Mauro (2001) perché ridurrebbe il lavoro sul curricolo ad adempimento cartaceo.”*

(G. Cerini, *“Un manifesto per gli istituti comprensivi”*)

La programmazione intesa come progettazione aperta e flessibile e non rigida e lineare, era stata già ben delineata negli anni '70/'80 da vari autori, in particolare da **De Bartolomeis**, *“Programmazione e sperimentazione”*; da **L. Stenhouse**, *“Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo”*; da **A.H. Nicholls**, *“Guida pratica all'elaborazione di un curricolo”*; da **Pellerey**, *“Progettazione didattica”*, e da molti altri.

Vi sono stati poi anche gli importanti sviluppi della progettazione per **mappe concettuali** e per **sfondo integratore**. Ma come tanti altri principi ed idee, anche la programmazione ha camminato sulle **gambe di persone diverse**, con esiti ovviamente diversi, come presumo avverrà anche per l'attuazione delle nuove “Indicazioni per il curricolo.” Diversità che può essere **anche positiva** se arricchisce e completa, ma che talvolta può dar luogo a **forme negative di discontinuità**, non solo tra scuola primaria e secondaria, ma anche al **loro interno**. **De Bartolomeis**, già nel 1980, osservava: *“Non ci fermiamo alla programmazione, ma seguiamo sull'itinerario attuativo perché questo ha un effetto di retroazione sulla stessa programmazione: programmazione e attuazione non vengono separate perché la prima non può essere normativa e la seconda non può essere esecutiva. La stessa programmazione, se non vuole ridursi a un frigidissimo lavoro a tavolino, deve adottare procedure sperimentali”*.

La progettazione didattica e il curricolo, inoltre, possono essere anche pensati in termini di **“Unità di apprendimento”** o **“U. didattiche”**, ma ritengo che tali costrutti teorici, specialmente se intesi ed applicati in modo rigido, siano alquanto artificiosi, con il rischio di forzature inutili e frustranti, ed abbiano perciò un'importanza relativa. E un'importanza relativa penso ce l'abbia anche il modo di trascrivere la progettazione nel **registro**, su cui spesso invece si concentra l'attenzione. E che non dovrebbe essere troppo **complicato** né troppo **aprioristico** e predeterminato, ma essenziale e flessibile ed in parte anche **consuntivo**, per una maggiore corrispondenza con quanto è stato progettato e **realmente attuato**.

Secondo **Puricelli** la documentazione della **progettazione** didattica può in parte configurarsi come “**diario di bordo**”, in forma narrativa e consuntiva.

Il **curricolo reale**, infatti, non è quello “**steso**” nel registro o nel POF, in modo necessariamente astratto e sintetico, ma quello **animato e vissuto** in modo personale, ben più importante, dinamico, integrato e complesso.

La “**stesura**” della progettazione nei documenti è **analitica-separata**; l’esperienza viva invece è **sintetica-integrata**, da non confondere con l’altro significato più comune di “**sintetico**” inteso come **conciso**, e di “**analitico**” inteso come **ampio**. **Sintesi** infatti può significare **concisione** oppure **unione-fusione-integrazione**. E **analisi** può significare **ampiezza**, oppure **separazione-scissione**.

Nel senso suddetto tutta **la realtà** è **sintetica-integrata** nei suoi vari aspetti, che, nelle rappresentazioni **analitiche**, sono necessariamente **distinti e separati** in modo astratto e riduttivo, che è però anche la condizione per poterli conoscere e gestire.

“*La mappa non è il territorio*”, come dicono **Korzybski e Bateson**.

Anche i **contenuti** e le **fasi** della progettazione e cioè finalità e obiettivi, attività e contenuti, metodi, organizzazione e verifiche, **distinti teoricamente**, nella pratica viva e nei processi reali sono dinamicamente interconnessi, compenetrati, **integrati** e ricorsivi, e non schematicamente separati, lineari e sequenziali.

Come sottolineano A. e H. **Nicholls**, in “*Guida pratica all’elaborazione di un curriculum*”, vi è una “*continua spola lungo il ciclo*”, con “*interrelazioni tra tutti gli aspetti che non verranno mai sottolineate abbastanza.*”

Copie antinomiche e mentalità “duale-bipolare”.

Parlando di una realtà così fluida, integrata e complessa c'è il rischio di schematizzare e di cadere nella trappola di **slogan acritici**, forzature artificiali, estremismi unilaterali, **dicotomie** e contrapposizioni manicheistiche, con pericolosi **riduzionismi** semplicistici. Le dimensioni distinte teoricamente, infatti, sono spesso, nella pratica, strettamente **integrate**, **compenstrate** e **complementari**. Come dice F. Montuschi, è perciò necessaria una mentalità duale-bipolare: *“La **mentalità duale** è la capacità di ragionare con una **doppia polarità**.....è l'alternativa al **riduzionismo unilaterale** proprio di ogni **fondamentalismo**.”*

(Vedi VALUTAZIONE FORMATIVA)

Si possono individuare alcune **copie antinomiche** più ricorrenti, in cui maggiormente c'è il rischio di cadere in estremismi unilaterali.

Educazione - istruzione. Nelle Indicazioni si definisce la scuola una **“comunità educante”** il cui compito è **“educare istruendo.”** Una valida educazione si ottiene infatti quando l'attività scolastica è significativa, e perciò gli alunni la apprezzano e si impegnano con senso di responsabilità, maturando atteggiamenti, convinzioni e abitudini positive.

Apprendimento-insegnamento. La centralità dell' apprendimento non riduce l'importanza dell'insegnamento, anzi l'aumenta molto, perché richiede agli insegnanti una didattica più efficace e impegnativa a livello psicopedagogico, relazionale e comunicativo, oltre che epistemologico.

Continuità - discontinuità. La continuità non è monotona ripetitività, ma include anche discontinuità e novità originali.

Persona - comunità. Nelle Indicazioni per il curricolo si precisa che la socializzazione e la solidarietà sono indispensabili per la maturazione della persona, mentre l'isolamento solipsistico la svuota e l'atrofizza.

Didattica laboratoriale - trasmissiva. Non tutto si può fare con una didattica laboratoriale, ma serve anche quella "trasmissiva", purché non sia esagerata e nozionistica. Bisogna **usarle bene** entrambe, senza abusarne.

Apprendimento "per scoperta" - "per ricezione." Spesso si usa il termine "scoperta" come sinonimo di **comprensione**, anche se guidata.

Apprendimento significativo - meccanico. L'apprendimento deve essere significativo, basato sulla comprensione e l'interesse. Ma ci sono anche abilità che vanno apprese mnemonicamente.

Idealtipo o approccio "docimologico" - "ermeneutico." Relativi alla valutazione, e fondati sull'**oggettività** il primo, sulla **intersoggettività** il secondo. (*Vedi VALUTAZIONE FORMATIVA*)

Unitarietà dell'apprendimento

Come già detto, l'integrazione unitaria delle esperienze di apprendimento può e deve essere senz'altro favorita **dall'esterno**, dagli insegnanti, ma può avvenire anche **dall'interno**, per un processo autonomo di **ciascun alunno** che recepisce, elabora, interpreta, assimila, si attiva e risponde in **modo diverso** alle stesse sollecitazioni, attività ed esperienze didattiche. Potrebbe anche capitare che un alunno riesca ad integrare autonomamente esperienze di apprendimento anche frammentarie e un altro invece apprenda confusamente da esperienze didattiche anche ben condotte e collegate da parte degli insegnanti, vanificando così in tutto o in parte l'efficacia della loro pur valida mediazione didattica. (*Vedi pag. 2, Ciascun soggetto assimila in modo personale.*)

Unitarietà dell'insegnamento

L'**unitarietà** dell'insegnamento e la **continuità** didattica, dinamica, aperta e creativa e non statica e ripetitiva, possono fondarsi sulle seguenti dimensioni, livelli e modalità.

DIMENSIONI

- 1-**Teleologica**: finalità ed obiettivi formativi.
- 2-**Metodologico didattica**: metodi e animazione didattica.
- 3-**Socio-affettiva e relazionale**: dinamiche relazionali.
- 4-**Epistemologica**: contenuti, linguaggi, metodi delle discipline.

LIVELLI

- 1-**Formale qualitativo**: fondato su **finalità, metodi, atteggiamenti** trasversali e comuni e/o complementari.
- 2 -**Materiale**: fondato sui **contenuti** comuni e collegati.

MODALITA'

- 1-**Condivisione** di finalità, metodi, approcci, atteggiamenti e regole, **comuni e trasversali**.
- 2-**Integrazione** di contributi **diversi e complementari, non contraddittori**, di insegnanti dalla diversa personalità.

1 - FINALITA'- OBIETTIVI

EDUCAZIONE : “**Saper essere**”

Maturazione dell'identità: "Sotto il profilo corporeo, intellettuale e psicodinamico"; positiva **immagine di sé**; autostima ed autoefficacia, equilibrio **affettivo-emozionale** e socio-relazionale.

Conquista dell'autonomia. Interiorizzazione di **valori** come solidarietà, cooperazione, responsabilità, lealtà, rispetto.

Formazione del **pensiero critico-valutativo** e maturazione di una coscienza **etica**, civile, igienica, ambientale: capacità di compiere scelte responsabili.

ISTRUZIONE - ALFABETIZZAZIONE CULTURALE

Sapere-capire - Saper fare-agire (*anche cognitivo ed espressivo*)

Abilità, procedure e metodi di studio, ricerca, elaborazione, applicazione di regole e principi, soluzione di problemi.

Linguaggi: verbale-simbolico, figurativo, motorio, musicale.

Conoscenze: -*dichiarative*, dei contenuti;

-*procedurali*, dei metodi, procedure, abilità

COMPETENZE CHIAVE
*per l'esercizio della **cittadinanza attiva***

<i>Imparare ad imparare</i>	<i>Agire in modo autonomo e responsabile</i>
<i>Progettare</i>	<i>Risolvere problemi</i>
<i>Comunicare</i>	<i>Individuare collegamenti e relazioni</i>
<i>Collaborare e partecipare</i>	<i>Acquisire ed interpretare l'informazione</i>

(Linee guida “Obbligo di istruzione” - CM n° 168 del 27/12/ 2007)

TASSONOMIA DEL BLOOM

Ritengo che la tassonomia del Bloom, possa aiutarci a capire alcuni importanti aspetti dei processi cognitivi, mentre una sua applicazione didattica analitica può essere **artificiosa**.

Le **6 dimensioni** analizzate dal Bloom, infatti, confezionate qui in modo un po' inconsueto, si possono distinguere in teoria, ma in pratica sono spesso **integrate** in modo **complesso e dinamico**.

	SI	
	1	
	S	
<i>chi sa ma non capisce</i>	A	<i>chi sa e capisce</i>
	P	
NO	2- CAPIRE	COMPRESIONE SI
	R	
	E	
<i>chi non sa e non capisce</i>		<i>chi non sa ma capisce</i>
	NO	

*(o "non vuole" capire:
e non c'è peggior sordo!)*

(Perché non aggiungerci anche il VOLERE?)

*Spesso infatti, pur **sapèndo** e **capèndo**, è la **voglia** che manca).*

3-APPLICAZIONE: abilità, processi, competenze procedurali.

4-ANALISI: di singoli elementi, parti, concetti, lettere, ecc...

5-SINTESI: non come "riassunto", ma come **collegamento** e **relazioni logiche**. Titone ha definito l'analisi e la sintesi i **2 pedali** del pensiero, e Damiano la **sistole** e la **diastole** del pensiero.

6-VALUTAZIONE: pensiero **critico-valutativo**; riflessione e argomentazione; autonomia di **giudizio** e di scelta.

2 - PRINCIPI E CRITERI METODOLOGICI

1-CONTINUITA'

La “matrice cognitiva”.

David Ausubel scrive: *“Se dovessi condensare in un unico principio l’intera psicologia dell’ educazione direi che il fattore più importante che influenza l’apprendimento sono le conoscenze che lo studente già possiede.* (La loro “**matrice cognitiva**”: nota dello scrivente). *Accertatele e comportatevi in conformità nel vostro insegnamento”.* Perciò gli insegnanti devono cercare di **innestare ed ancorare il proprio lavoro** su quanto è **stato già fatto**, anche se in modo carente, tenendo conto **delle conoscenze e competenze** che gli alunni hanno già **acquisito**, anche fuori della scuola, della loro “**matrice cognitiva**”, valorizzandole e delle eventuali **lacune** cercando di colmarle.

Gradualità e continuità dinamica

Come si afferma nella C.M. n° 339/92, la continuità non è *“né uniformità né mancanza di cambiamento; essa consiste piuttosto nel considerare il percorso formativo secondo una logica di sviluppo coerente, che valorizzi le competenze già acquisite dall’alunno e riconosca la specificità e la pari dignità educativa di ciascuna scuola”.* Essa perciò può e deve comprendere anche **cambiamenti, diversità e novità originali**, fermento di idee ed innovazioni significative, valorizzando la creatività sia degli alunni che degli insegnanti.

Tutto ciò nell'ambito di *“un processo unitario di sviluppo, che si consegue attraverso la **continuità dinamica** dei contenuti e delle metodologie”*, grazie alla quale *“la progressione dei processi di apprendimento e di maturazione dell' alunno non abbia a subire sollecitazioni innaturali (il troppo difficile) e compressioni artificiali” (il troppo facile)*, come si dice nei Programmi del '79 della scuola media.

Attività **troppo facili** danno luogo ad un **continuismo** statico e ripetitivo, monotono e noioso; attività **troppo difficili** determinano **discontinuità e frattura**, provocando in entrambi i casi negli alunni disagio e demotivazione, passività o ribellione.

“Zona di sviluppo potenziale o prossimale” “discrepanza-sfida ottimale”

L'alunno ha sempre molte potenzialità non ancora attualizzate, che si collocano nella sua *“area di sviluppo potenziale” o “zona di sviluppo prossimale” (Vigotsky)*. Tali potenzialità si sviluppano pienamente solo se **vengono sollecitate** con interventi formativi adeguati e con attività **gradualmente** sempre più impegnative, secondo i principi della **gradualità** e della *“discrepanza ottimale”*.

Come dice **Phillips**, tra le capacità e risorse degli alunni ed i compiti e difficoltà che essi devono affrontare ci deve essere una **“discrepanza ottimale”**: gli impegni e le difficoltà, cioè, devono essere **proporzionati** alle capacità degli alunni, e cioè né troppo **semplici e banali**, né troppo **difficili e scoraggianti**.

In tal modo, osserva **Bronfenbrenner**, le difficoltà stesse costituiranno una *“sfida ottimale”* per l'alunno, coinvolgendolo, interessandolo e motivandolo ad impegnarsi attivamente per superarle sviluppando tutte le sue capacità e potenzialità.

2-FATTORI DI DIFFICOLTA'

I fattori e le condizioni che possono rendere un compito **più facile o più difficile** sono i seguenti, e vanno gestiti, **dosati e combinati** bene per realizzare una **equilibrata gradualità**:

Intuitività:

- familiarità o estraneità* dei contenuti, argomenti, ecc..
- concretezza o astrattezza* della loro rappresentazione.

Complessità o semplicità strutturale:

- quantità degli *elementi* e delle loro *relazioni*.

Autonomia o aiuto: lavoro svolto *da solo* o con *l'aiuto* di altri.

Motivazione: interesse, discrepanza cognitiva, ecc.

Tempo disponibile: quantità (quanto) e collocazione (quando).

Condizioni psicofisiche: essere riposati o stanchi, ecc.

Il livello complessivo di **difficoltà** di un compito è dato dalla combinazione dei suddetti fattori, come hanno evidenziato **Guido Petter** ed **Hans Aebli** nella sua “*Teoria multifattoriale*” dello sviluppo. Ad es. , un compito sarà **tanto più facile** quanto più è:

- Intuitivo:* contenuti **familiari** rappresentati in forma **concreta**.
- Semplice:* con pochi **elementi** e poche e facili **relazioni**.
- Svolto *con l' aiuto* significativo di qualcuno.
- Interessante e motivante*
- Svolto con *molto tempo* a disposizione.
- Svolto quando si è *freschi, sereni e distesi*.

3-DIDATTICA A PROFONDITA' MISTE

Bruno D'Amore propone una *“didattica a profondità miste”* per valorizzare gli aspetti positivi delle due posizioni estreme: *“la didattica graduale assoluta”*, rigidamente **sequenziale**, passo dopo passo, più adatta per i soggetti deboli, e *“la didattica delle immersioni totali”*, molto **destrutturata ed intuitiva**, con salti delle difficoltà e dei gradini intermedi, più adatta per i soggetti brillanti. La *“didattica a profondità miste”* cerca di combinare, **alternare ed integrare** equilibratamente le altre due modalità per evitare sia di **annoiare** i soggetti più capaci con una eccessiva gradualità, sia di **disorientare** i soggetti più deboli con eccessive difficoltà.

Bruno D'Amore scrive: *“Francamente mi sembrano due atteggiamenti, due “stili” didattici entrambi significativi e praticabili. ...Tanto mi sembrano entrambi significativi e praticabili, che non vedrei contraddizioni nel **praticarli entrambi**: mentre la gerarchia si sviluppa in modo graduale, lungo la scala, meglio se in modo individuale, ogni tanto arriva lo “scossone”: una situazione problematica complessa sconvolge il tranquillo tran tran quotidiano e rimette tutto in discussione, anima i bambini, fa compiere **balzi da gigante** in avanti, ma, prezioso risultato, facendo anche **riflettere all'indietro.....”***

*(Bruno D'Amore, Problemi.
Pedagogia e psicologia del problem solving.
Progetto Ma.S.E., F. Angeli '96)*

4 - RAPPRESENTAZIONI

Livelli di concretezza-astrazione La rappresentazione è di fondamentale importanza per la **comprensione** delle idee, dei testi e dei problemi. Come dice Bruno **D'Amore**, una buona rappresentazione è “*l'anticamera logica della soluzione*” di un **problema**.

La rappresentazione può essere:

ATTIVA (analogica): con sussidi **concreti**.

ICONICA (analogica): con illustrazioni e **disegni**.

SIMBOLICA (astratta): con parole, cifre e **simboli**.

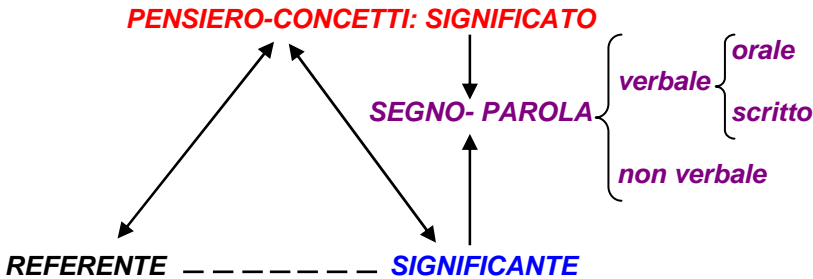
Trasformazioni Sulle rappresentazioni si possono operare **due tipi** di trasformazioni molto importanti per aiutare a capire meglio il significato di un testo.

-**TRASPOSIZIONE**: da un **livello** di concretezza-astrazione ad un **altro**: uno stesso concetto o testo rappresentato in forma **simbolica-astratta** si può rappresentare in forma **iconica** o **attivo-manipolatoria**, e viceversa.

-**TRADUZIONE**: da una **forma** a un'**altra** allo **stesso livello** di concretezza-astrazione. Es. da un **disegno** a un **altro** disegno; dall'uso di un certo **sussidio concreto** ad un **altro**; da un **testo verbale** ad un **altro testo** verbale più semplice e comprensibile.

Multimedialità Molto importante è la **multimedialità**, cioè un **uso congiunto** ed integrato-sinergico di 2 o più **linguaggi** e **codici** espressivi diversi: verbale scritto e orale, figurativo, musicale, mimico-gestuale, ecc., anche con l'uso delle nuove **tecnologie**. Ma la multimedialità si può attuare anche con mezzi **più semplici**, come il disegno e i sussidi concreti, uniti alla parola ed ai simboli, e in particolare con la **lavagna luminosa** che consente di **proiettare** efficacemente immagini e manipolazioni.

5-TRIANGOLO SEMIOTICO DI OGDEN E RICHARDS



Il pensiero interagisce con la realtà e l'esperienza, gli oggetti concreti, il REFERENTE da un lato e con il SIGNIFICANTE, con i sistemi simbolici, in particolare con il linguaggio, dall'altro.

Il pensiero si serve del **linguaggio verbale**, prima **orale**, poi anche scritto, compiendo un processo di **simbolizzazione e astrazione**, che è valido e significativo soltanto se i simboli astratti, i **significanti**, si caricano di **significato**.

In tale **duplice interazione** si attuano e sviluppano i **processi mentali attivi** di concettualizzazione, analisi-sintesi, operazioni e processi logici, elaborazione delle conoscenze ed acquisizione del linguaggio e di tutti i sistemi simbolici.

E' perciò importante connettere il **pensiero** ed il **linguaggio** con un **referente concreto**, costituito da **materiali e sussidi** operativi e/o da esperienze dirette e vissuti reali, per assicurare **una base intuitiva** all'apprendimento, **finalizzata** all'attivazione dei **processi mentali**, curando molto la concettualizzazione e la **verbalizzazione** per l'acquisizione significativa del linguaggio verbale.

I sussidi concreti, usati bene, **capendo** (pensiero) e **verbalizzando** (linguaggio) ciò che si fa e si rappresenta con essi, consentono di **capire il significato** delle parole e dei **simboli astratti** senza più bisogno, poi, di riferimenti concreti.

La base intuitiva deve perciò costituire un efficace **trampolino di lancio** verso l'**astrazione**, e ciò richiede un suo **adeguato uso didattico**. Un suo **abuso o cattivo uso** può rischiare di trasformarla in una **sabbia mobile** per il pensiero. In particolare, se il **pensiero-significato** viene trascurato si rischia di scivolare in basso, o a sinistra, verso un **empirismo-attivismo** confuso e dispersivo, o a destra, verso un **verbalismo-formalismo** vuoto ed astratto: **Scilla e Cariddi** della didattica. Né si pensi, perciò, di poter scivolare in basso, magari verso il centro; vi troveremmo un mostro ibrido: **“Sciddi” o “Carilla”**.

L'uso di **sussidi concreti**, non solo per spiegare, ma anche per **svolgere attività** significative, accompagnato dalla **comprensione-concettualizzazione** e da una corretta **verbalizzazione orale**, è efficacissimo perché collega **in presa diretta pensiero e linguaggio** orale tra loro e con **l'esperienza**. Ciò avviene necessariamente per molti apprendimenti **spontanei** extrascolastici e nella **scuola dell'infanzia**, in cui non si può usare il linguaggio scritto.

Ovviamente si deve curare anche lo **scritto**: il quale, però, se usato male, può **appesantire** il lavoro che in molti casi potrebbe giovare **di più** del linguaggio **verbale orale** collegato con **l'esperienza** e la realtà concreta per “caricarlo” di significato. Lo scritto, per evitare il verbalismo-simbolismo vuoto ed astratto, deve nutrirsi il più possibile dei significati che ne costituiscono l'anima e la **linfa vitale** cognitiva, frutto e nutrimento del pensiero. Tale **linfa** “scorre” meglio con il **linguaggio orale**: come già diceva **Platone**, **“Viva vox alit plenius”** (la viva voce nutre più pienamente).

E' importante allora valorizzare di più **la comunicazione**, nei suoi aspetti sia cognitivi che affettivi e le **attività orali** quali la conversazione, la discussione, l'apprendimento cooperativo, la socializzazione di esperienze, idee, testi, ecc. cercando di fare della scuola una **comunità viva ed accogliente**. (*Vedi punto 12-Cooperative learning*) Ma è anche vero che **“Verba volant, scripta manent”**. Perciò bisogna usare bene **sia l'orale** che lo **scritto**. Come avviene per tante altre cose, quello che può **nuocere** è il **cattivo uso, l'abuso**; ma come dicevano gli antichi: **“Abusus non tollit usum”** (l'abuso non esclude l'uso).

6- LA COMPRESIONE DEL SIGNIFICATO E' ALLA BASE DEL RAGIONAMENTO

INSEGNAMENTO MURO O PONTE

Mussen-Conger-Kagan in **“Linguaggio e sviluppo cognitivo”**, osservano: **“Dagli scritti di Piaget si può di tanto in tanto dedurre implicitamente che il bambino di 5 anni è incapace di serializzare in qualsiasi dimensione, e nessun bambino di 7 anni è capace di ragionare su qualsiasi argomento senza oggetti concreti. Queste affermazioni categoriche sono ancora controverse.**

La maggior parte dei bambini di 5 anni sostiene che il proprio padre è più grande di un coniglio, e che un coniglio è più grande di un topo, e si rende conto che il proprio padre è più grande di un topo, rivelando così una capacità di ordinare gli oggetti secondo una dimensione di grandezza. La differenza tra questo problema e quelli utilizzati da Piaget consiste nel fatto che il problema del padre e del coniglio si riferisce a nozioni molto familiari. Se non capisce la domanda che gli viene fatta il bambino agirà ovviamente a un livello immaturo.

Piaget sostiene ad es. che il bambino di 8 anni non riesce a classificare se stesso in 2 dimensioni contemporaneamente, cioè non riesce a considerarsi nello stesso tempo membro di una città ed anche membro di un paese. Uno dei motivi di questa carenza dipende dal fatto che il bambino non comprende completamente il significato semantico delle parole città e paese: non sa che una città fa parte di una nazione. Si può dimostrare che il bambino di 5 anni è capace di doppie classificazioni quando comprende i 2 concetti. Il bambino di 5 anni sa di far parte della famiglia Rossi e, nello stesso tempo, del sesso maschile”.

Mussen-Conger-Kagan concludono: *“I passi avanti compiuti sulla via del linguaggio aprono la strada ai progressi nell’ apprendimento complesso, nella formazione dei concetti, nel pensiero, nel ragionamento e nella soluzione dei problemi. Queste attività cognitive ad alto livello vengono considerevolmente accentuate dalla mediazione verbale. Il linguaggio e il processo di definizione (mediazione verbale), esercitano un’influenza enorme sul processo di soluzione dei problemi ecc....*

L’importanza delle conoscenze ben organizzate e strutturate è stata evidenziata dalle teorie degli **“script”**, **“frame”**, **“schemi”**, presentate da Dario **Corno** e Graziella **Pozzo** nel libro **“Mente, linguaggio, apprendimento”**, in cui si afferma: *“Pare che la maggior parte delle nostre capacità di ragionamento sia legata a schemi particolari di particolari ambiti di conoscenza.”*

Tale conclusione è suggerita da alcuni **esperimenti**, tra cui quello di **Laird** e **D’Andrade**, in cui è stato proposto a uno stesso campione di persone 2 problemi di **implicazione logica**, (“se..... allora”), con la **stessa struttura** logica, ma dal contenuto **estraneo**, nel primo, e **familiare** nel secondo, riscontrando una percentuale di **successi 5 volte superiore** nella soluzione del secondo problema.

D. Corno e G. Pozzo osservano: *“Il primo caso non è familiare, e i soggetti, non possedendo gli schemi entro cui riportare il problema, possono solo attivare strategie di soluzione di problemi molto generali. Il secondo caso è più vicino a situazioni “reali” di soluzione di problemi. Una volta “capita” la situazione, in quanto codificata in termini di un insieme relativamente ricco di schemi, si possono introdurre i vincoli concettuali degli schemi per risolvere il problema. E’ come se lo schema contenesse già tutti i meccanismi di ragionamento....Capire il problema e risolverlo sono perciò quasi la stessa cosa.”* (Corno - Pozzo, “Mente, linguaggio, apprendimento.”)

I 2 problemi usati nel suddetto esperimento sono gli stessi citati nell’articolo *“Insegnamento muro e ponte”*, su L’Educatore, n° 1, a.s. 2008/’09, in cui Mario Castoldi scrive: *“Nel suo bel libro sulla valutazione degli apprendimenti, Maurizio Lichtner presenta, tra gli altri, questi 2 esempi per dimostrare quanto sia diverso l’apprendimento scolastico, fondato su un ordine logico, dall’apprendimento in situazioni di realtà, fondato su un ordine pratico.*

1-Hai le seguenti 4 carte. Devi verificare il rispetto della seguente regola: “se su un lato c’è una vocale, sull’altro deve esserci un numero dispari”, voltando il minor numero di carte. Quali carte volteresti ?

E

M

7

4

2 -E’ sera, al grande magazzino l’addetto controlla le operazioni della giornata. In particolare deve verificare che, in caso di acquisto superiore a 30 \$, il tagliando deve essere stato firmato sul retro dal responsabile. Quali tagliandi deve voltare per verificarlo?

40 \$

25 \$

Ugo Re

.....

I 2 problemi sono basati entrambe su un'implicazione logica, e in entrambi si devono voltare la **prima** e l'**ultima** carta o scheda.

Infatti: se **vocale** (E) allora **dispari**; perciò se **non dispari** (4) allora **non vocale**.

Se **più di 30 \$** (40 \$) allora **firma**; perciò se **non firma** (...) allora **non più di 30 \$**.

Ma il secondo problema è più facile perché è **più intuitivo**.

Come anche: se **piove** allora ci sono le **nuvole**, ma **non viceversa**.
Perciò se **non** ci sono le **nuvole** allora **non piove**, ma non viceversa.

Condizione necessaria ma non sufficiente perché piova è che ci siano le **nuvole**.

Se PIOVE -----▶ allora -----▶ ci sono NUVOLE
NON PIOVE ◀----- allora ◀----- se NON ci sono NUVOLE

Se stai a **Roma** allora stai in **Italia**, ma non viceversa; perciò, se **non** stai in **Italia** allora **non** stai a **Roma**, ma non viceversa.

Se è **festa** allora **non** c'è **scuola**, ma non viceversa:
perciò se c'è **scuola** allora **non** è **festa**, ma non viceversa.

Se **cane** allora **animale**, ma non viceversa:
perciò, se **non animale** allora **non cane**, ma non viceversa.
Tutti i **cani** sono **animali**, ma **non tutti** gli **animali** sono **cani**.

Se **Ugo** allora **maschio**, ma non viceversa.
perciò, se **non maschio** allora **non Ugo**, ma non viceversa.
Tutti gli **Ugo** sono **maschi**, ma **non tutti** i **maschi** sono **Ugo**.

Da non confondere con la doppia implicazione o coimplicazione logica:

*Se e solo se **respiri** allora sei **vivo**, e viceversa.*

Condizione necessaria e sufficiente perché tu sia **vivo** è che **respiri**.

*Se e solo se **tu sei mia madre** allora **io** sono **tuo figlio** e viceversa.
Perciò se tu **non sei mia madre** allora io **non sono tuo figlio**...*

*Se e solo se **oggi è giovedì** allora **domani è venerdì** e viceversa.
Perciò se oggi **non è giovedì** allora domani **non è venerdì**.....*

Mario **Castoldi**, nell'articolo citato, parla di un insegnamento "*ponte*", un insegnamento **significativo**, con cui si cerca di collegare la conoscenza con la realtà, e di un insegnamento "*muro*", che invece rende **inerte** la conoscenza.

Come afferma **Perkins**: "*La conoscenza inerte si trova in un attico della mente. Si scioglie solo quando in modo specifico è richiamata da un quiz o da una sollecitazione diretta.*"

E come dice **Philippe Perrenoud**, "*La conoscenza non deve essere materia inerte, incapsulata all'interno delle discipline scolastiche, bensì materia viva, da mettere in relazione con le esperienze di vita e i problemi che la realtà pone.*"

Guido Petter, in "*Psicologia e scuola primaria*" fa il seguente esempio: "*A Torino vive circa un milione di persone. Sulla testa di una persona non crescono più di 300.000 capelli. E' possibile affermare che a Torino ci sono sicuramente 2 persone con lo stesso numero di capelli?*".

La soluzione è molto più facile se il problema, con la **stessa struttura** logica, contiene però dati **più intuitivi**. Ad esempio:

*“Sappiamo che **i mesi dell’anno sono 12**. In una certa classe di una scuola ci sono **13 bambini**. E’ possibile dire che in quella classe ci sono certamente **2 bambini nati nello stesso mese** ?”*

Keith Devlin scrive: *“Se trovavano un prodotto che costava **4 dollari** per un pacco da **3 etti** e un pacco più grande di **6 etti** per **7 dollari** molti acquirenti confrontavano in realtà **i rapporti 4/3 e 7/6** per vedere qual era il maggiore. Per cui i ricercatori avevano inserito nel test la domanda: “Qual è maggiore tra **4/3 e 7/6** ?” Ma la stessa acquirente che se l’era cavata **benissimo** al supermercato, nel test sbagliava. Ecc...I bambini (venditori di noci di cocco) erano sempre **precisi** quando sedevano dietro la loro **bancarella**, ma si dimostravano veri e propri **asini** quando veniva loro proposto lo stesso **identico** problema aritmetico, espresso però in una tipica formulazione **scolastica**. I ricercatori ne rimasero così impressionati e incuriositi che coniarono un nome apposta per tutto ciò: “**matematica di strada**.” (Impressionati da un **fatto così ovvio**? Un po’ **tonti!** (Nota dello scrivente))*

*Poiché, sia i bambini di Recife sia gli alunni di Herndon avevano dimostrato di essere capaci di operare tranquillamente con l’aritmetica in alcuni **contesti** a loro **familiari**, quando i numeri avevano per loro **un significato**, sembra chiaro che il significato, o il senso pratico, ha un ruolo **fondamentale** nella nostra capacità di fare dell’aritmetica.” (Keith Devlin, “L’istinto matematico”)*

Anche G. **Vergnaud** evidenzia l’importanza dei concetti ben compresi per poter risolvere i problemi senza dipendere da procedure, formule, schemi e modelli settoriali e mnemonici.

I concetti stessi formano dei **“campi concettuali”**, definiti come *“un insieme di situazioni per dominare le quali si richiede una grande varietà di concetti, procedure e rappresentazioni simboliche saldamente collegate tra loro.”* (G. Vergnaud)

MORE AND MORE ABOUT LESS AND LESS

Pellerey, su “*Orientamenti Pedagogici*”, n° 3/’85, “**Verso una nuova stagione per la scuola?**”, evidenzia l’importanza delle conoscenze specifiche significative. *“In campo psicopedagogico, d’altra parte, si è constatata l’ina-deguatezza di un’impostazione diretta solamente all’acquisizione di un metodo di lavoro, allo sviluppo di capacità di apprendere in generale, allo stimolo di atteggiamenti esplorativi globali. La psicologia cognitivista ha rilevato il ruolo decisivo che gioca in tutto questo il quadro concettuale posseduto, l’insieme cioè dei fatti, delle idee, dei principi, dei procedimenti resi propri in maniera significativa e coerentemente compaginata. Per risolvere problemi, per fare ricerche, per leggere e capire, per seguire i ragionamenti, occorre conoscere fatti, avere idee appropriate, possedere concetti adeguati, disporre di esperienze riflesse e rappresentate, e tutto questo non in generale, ma riferito specificamente al campo o settore della conoscenza preso in considerazione. Non basta essere intelligenti, si deve anche sapere, e sapere le cose in modo chiaro e pertinente.”*

In un’intervista su *Tuttoscuola* del 15/3/’86, dal titolo “**Silvia, rimembri ancora?**”, **Pellerey** sottolinea l’importanza della memoria significativa. E già **Dante diceva**: *“ non fa scienza / senza lo ritenere l’aver inteso”* (*Paradiso*, V, 40-42)

Come osserva **Guido Petter**, molto spesso la comprensione e l’apprendimento non avvengono con la modalità del “**tutto o niente**”, ma richiedono **approfondimenti progressivi**. **Hans Aebli** scrive: *“Le strutture mentali che il bambino costruisce col processo di elaborazione non hanno per nulla quella consistenza quasi concreta che Piaget ad esse attribuisce. (Ma anche Piaget parla di “decalages”, “scarti”, regressioni: nota dello scrivente). Appena, in un processo, appaiono fattori di maggiore difficoltà, l’operazione arretra ad un livello strutturale più basso.*

Ciò dimostra quanto sia **importante** che i risultati di un processo di elaborazione vengano in qualche modo **consolidati** mediante **adeguati esercizi e applicazioni.**” (H. Haebli, “Rilievi sullo sviluppo mentale del bambino”)

Hans Freudenthal distingue tra esercizio mnemonico dannoso ed esercizio utile e significativo: *“I fautori dell’apprendimento attraverso l’intuizione sono spesso accusati di trascurare l’esercizio. Ma piuttosto che contro l’esercizio io sono contro l’abilità che danneggia il ricordo dell’intuizione. Ma vi è un modo di fare esercizio (incluso anche lo studio a memoria), in cui ogni piccolo passo aggiunge qualcosa al tesoro dell’intuizione: si tratta dell’esercizio accoppiato con l’apprendimento per intuizione.”*

Penso che questo possa valere anche per i **problemi**, con i quali ci si può anche “*esercitare*”, purché in modo significativo, per approfondire intuizioni, ragionamenti, soluzioni, percorsi logici e “*campi concettuali*” già compresi, per padroneggiarli meglio e trasferire le strategie risolutive, grazie al “*super-apprendimento.*”

Il quale, come dice **Le Ny** “*favorisce il transfer positivo*”, cioè l’uso **autonomo e originale** di quanto appreso, la sua “*utilizzazione in situazioni complesse o per la soluzione di problemi*” (R. Titone, “*Modelli psico-pedagogici dell’ apprendimento*”)

E’ importante perciò **scegliere** gli obiettivi e le attività con più alto valore formativo, privilegiando la **qualità** rispetto alla **quantità**, come ha sottolineato la commissione dei **saggi** (marzo ‘98), nel capitolo: “**I contenuti essenziali per la formazione di base**” al punto 2-2, in cui si dice: “*Sezioni diverse del sistema scolastico hanno livelli e scopi diversi, ma in ognuno di essi la regola dovrebbe essere l’insegnamento di alcune cose bene e a fondo, non molte cose male e superficialmente: si deve avere il coraggio di scegliere e di concentrarsi.*”

“*Non multa sed multum*”, come dicevano i saggi antichi, o anche “*More and more about less and less*”, **sempre di più** attorno a **sempre di meno**, fino a sapere....**tutto di niente!**

Ma il problema non è solo “*che tagli fare*” nei contenuti, ma anche e soprattutto “*che taglio dare*” all’insegnamento.

8- APPRENDIMENTO COSTRUTTIVO-LABORATORIALE

“Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio imparo”

(“Faccio”= agisco, anche e soprattutto come attività e processi cognitivi ed espressivi) (con parola cannocchiale: agis-co-gito!)

Le conoscenze non devono essere soltanto **“spiegate”** dall’insegnante, in modo **“trasmissivo”**, ma anche e soprattutto apprese attivamente dagli alunni, partendo dalla loro **“matrice cognitiva”**, con curiosità, problemi, e **“dissonanze cognitive”** che li motivino a ricercare e a rielaborare le loro conoscenze, con una **didattica laboratoriale, costruttiva e cooperativa**. *(Vedi punto 12 pag. 33)* Ma ovviamente, se usata bene, anche la **“lezione”** può essere utile.

Piaget chiarisce come spesso si confondano i **metodi “attivi”** con quelli **“intuitivi”**. Questi ultimi infatti si servono ugualmente di sussidi concreti, materiali, illustrazioni, ma in modo **statico-descrittivo**, come se la conoscenza fosse *“una copia figurativa della realtà”*. Invece essa *“consiste sempre in processi operativi che fanno capo ad una trasformazione del reale, con le azioni o mentalmente”*.

I processi cognitivi vanno quindi sviluppati attivandoli dinamicamente, compiendo operazioni **dirette** e **inverse** per formare un pensiero non rigido e statico, ma duttile e reversibile. L'alunno, in tali attività può benissimo essere **guidato** dall'insegnante, afferma **Piaget**, attraverso *“un sistema che metta l'insegnante in condizione di guidare l'allievo, facendolo però agire e non impartendogli semplicemente delle lezioni.”* (**Piaget**: *“Psicologia e pedagogia”*)

Facendolo **agire**, anche e soprattutto **cognitivamente**. Infatti si impara ad **agire agendo**, non soltanto per le abilità manuali, ma anche per i **processi mentali-cognitivi, espressivi, socio-comunicativi**, ecc. Si impara a **pensare pensando**, a **fare mappe** facendole, a **leggere** leggendo, a **scrivere** scrivendo, a comunicare comunicando, ecc...in modo significativo e motivante, prima con la **guida** dell’insegnante poi in modo sempre più autonomo.

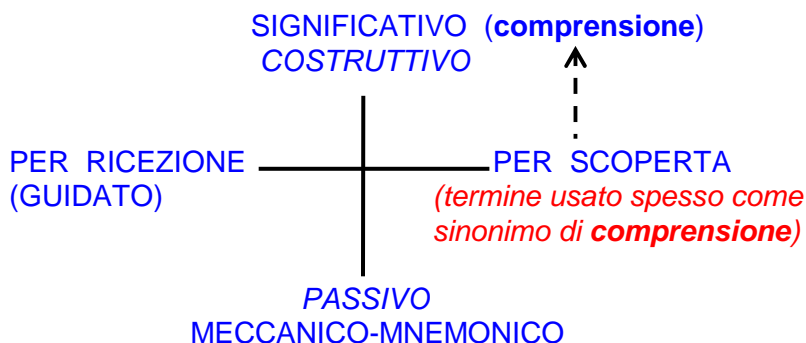
Poi si **rifletterà** sulle abilità e competenze **procedurali**, acquisendo la conoscenza **procedurale, mèta-cognitiva**, se relativa ai processi di pensiero; **mèta-linguistica**, se relativa ai processi linguistici ed espressivi, ecc.

Ma senza mettere **il carro davanti ai buoi**.

La conoscenza **dichiarativa**, invece, riguarda **i contenuti** del sapere. La conoscenza, sia procedurale che dichiarativa, può essere **implicita** se è soggettiva, confusa e generica, difficilmente comunicabile; **esplicita**, se è oggettiva, analitica, "chiara e distinta", e perciò comunicabile.

9 -TIPI DI APPRENDIMENTO

L'apprendimento può essere:



Il termine “**scoperta**” viene spesso usato come sinonimo di **com-prensione**. **Pellerey** precisa: *”Molte volte si parla di “**scoperta**“ del bambino nel senso che egli **afferra il significato** di una proposizione o individua, **con l’aiuto dell’insegnante**, la strada risolutiva di un problema.”*

(Pellerey, Progetto RICME, pag. 20)

In tal senso anche **Hans Freudenthal** nel libro *“Ripensando l’educazione matematica”*, parla di *“re-invenzione guidata”* come modalità fondamentale di un valido apprendimento.

E **Ausubel** osserva: *“Gli entusiasti del metodo della “scoperta” tendono a confondere il momento di questa con il momento della comprensione. Ecc... Alcuni studenti....correranno mezzi nudi per le strade gridando “Eureka!” , ma quanti studenti con le capacità di Archimede sono iscritti nelle classi?.....E cosa avviene alle motivazioni e all’autostima del giovane Archimede se, dopo 17 immersioni nella vasca da bagno, è solo riuscito ad essere bagnato fradicio? (Invece di scoprire il principio di galleggiamento dei corpi: nota dello scrivente). Ecc....”*

Una lezione fondamentale che alcuni moderni sostenitori del metodo della scoperta hanno tratto dal disastro educativo è che la soluzione di problemi, di per sé, non porta alla scoperta significativa. Tale metodo può essere altrettanto livellatore, formalistico, meccanico, passivo, quanto la peggior forma di esposizione verbale”.

L’apprendimento **“per ricezione”**, basato sulla **guida** dell’insegnante e sulla **fruizione** (lettura-ascolto) è **significativo** se ha **senso** per l’alunno, coinvolgendolo sia a livello **cognitivo** che **emotivo**, ed assicurando sia la **comprensione** concettuale che **l’interesse**, la motivazione e la curiosità, e favorendo quindi sia l’attivazione dei processi di ragionamento sia una progressiva **autonomia** e gioiosa creatività. Esso può essere in parte **integrato** con processi anche **euristici di “scoperta”** e ricerca, a seconda delle capacità e del grado di autonomia degli alunni, come sostiene **Guido Petter**. (In *“Psicologia e scuola primaria”*, pag. 133-134).

E **Sartre** osserva: *“La lettura è creazione nella direzione”*.

La lettura **significativa** ovviamente, ed anche **l’ascolto**, in grado di attivare e suscitare l’interesse e la motivazione, le emozioni, l’immaginazione, la comprensione e gli altri processi cognitivi.

Chi **legge** o **ascolta** con interesse e capisce **non è affatto passivo**, ma rielabora personalmente i contenuti con un'attività cognitiva ed emotiva di varia intensità, che può andare dalla semplice comprensione convergente ad intuizioni anche originali e creative. A chi mi parla e mi chiede: **-Mi segui?-,** io rispondo: **-Ti precedo.** Mentre si ascolta o si legge, infatti, **il pensiero** si proietta **in avanti**, con **ipotesi, aspettative e inferenze** su come proseguirà il discorso, e conseguenti **conferme o smentite**, in un continuo processo circolare, come un fitto andirivieni di **boomerang inferenziali.**

Vi sono poi anche importanti **apprendimenti mnemonici**, come ad esempio **l'ortografia** ed altri apprendimenti strumentali come le tabelline, che vanno adeguatamente curati, cercando di renderli ugualmente interessanti.

10 - ERRORE UTILE O DANNOSO ?

Bisogna distinguere tra **errore logico** ed **errore meccanico.**

L'errore logico può essere **molto utile**, perché, **riflettendoci, si comprende meglio** anche il concetto esatto o la soluzione giusta, realizzando un apprendimento significativo più solido.

L'errore mnemonico-meccanico è invece da prevenire ed evitare, perché **ostacola o indebolisce** l'associazione **corretta.**

Ad es. presentare le parole errate **“acuila; squola; lagho; ecc..”** per farle correggere è **dannoso.** Esse infatti in tal modo vengono **erroneamente associate** ad una **pronuncia** che invece va associata **solo e soltanto** ad **“aquila, scuola, lago.”**

Se no si ostacola o indebolisce l'associazione **corretta**, che è tale **non** per motivi **logici**, da capire, ma soltanto per una **convenzione**, da **memorizzare**.

Anche a qualche insegnante, a forza di vedere tali errori, può capitare di vedersene sfuggire involontariamente qualcuno dalla penna, per effetto di un automatismo mnemonico!

Quando insegnavo, una collega si lamentava dicendo che **più** faceva **esercitare** i suoi alunni sulle difficoltà ortografiche **più** essi **sbagliavano**. Le chiesi se per caso non proponeva loro gli esercizi del tipo “**Caccia agli errori**” come quelli sopra, e lei mi rispose che faceva proprio così, e aveva addirittura riportato gli **errori più gravi** e frequenti in una **scheda** a disposizione degli alunni che la consultavano in caso di dubbio o per autocorreggersi! Ho addirittura trovato un software per computer in cui si proponevano esercizi del tipo suddetto, che mi sembra di aver visto anche in qualche guida didattica.

Ma bisogna distinguere. Sono infatti **validi** esercizi in cui invece ci sono parole come “late, lagi, tovagia, bago, castaga, ecc...”, **scritte male**, e **pronunciate** come richiesto dalla loro scrittura, da correggere scrivendole e pronunciandole **bene**, e cioè “latte, laghi, tovaglia, bagno, castagna, ecc...”

In tali esercizi infatti le parole scritte male vengono anche **pronunciate** come richiesto dalla loro scrittura, con un **contrasto fonetico** molto efficace tra la pronuncia regolare della parola scritta **male** (**lagi**), e la **diversa** pronuncia corretta della parola scritta **bene** (**laghi**), consolidando così **entrambe** le 2 diverse **associazioni** corrette e regolari tra una certa scrittura e la pronuncia corrispondente.

11 -INDIVIDUALIZZAZIONE

L'individualizzazione si può realizzare attraverso:

Soluzioni macro-organizzative, lavorando **per gruppi** di alunni.

Soluzioni micro-organizzative, metodologico-didattiche, anche **all' interno della classe** con modalità di animazione didattica adeguate di tipo **attivo, cooperativo e laboratoriale**. Per alcune attività, ad es., **l'insegnante** all'inizio può **guidare** gli alunni per far **capire concretamente** come si fa; poi gli alunni possono continuare a lavorare autonomamente, anche in modo differenziato e in collaborazione. (*Vedi NUMEROPERAZIONI, NUMERI E CALCOLO, FRAZIONI, TESTI, ecc...*)

Ma sia per l'individualizzazione che per il cooperative learning, al punto 12 che segue, e per molte altre questioni, bisogna evitare il **perfezionismo**, perché: ***“l'ottimo è nemico del bene.”***

Nell' articolo ***“Recupero, disabilità e organizzazione del lavoro scolastico”*** su l'Educatore, n° 4 dell'82, **Pellerey** scrive: ***“Io sono convinto che forme più grezze sarebbero più utili al lavoro della scuola, ma...non sono spendibili sul piano accademico! Non abbiamo da noi, in Italia, una ricerca di studi sul campo, con l'umiltà di accettare che non ci sarà una cosa perfetta dal punto di vista della pubblicazione, ma di avere fatto qualcosa di funzionale a risolvere il problema qui e ora.”***

12 - COOPERATIVE LEARNING

COSTRUTTIVISMO SOCIO-CULTURALE

L'individualizzazione e la personalizzazione si possono attuare **meglio** mediante il “**Cooperative learning**”, fondato sulla collaborazione facendo della scuola una **comunità viva ed accogliente**, in cui si dà grande importanza alle **relazioni interpersonali** anche per migliorare gli apprendimenti **cognitivi** mediante la “**co-costruzione**” della conoscenza con varie forme di aiuto, collaborazione, discussioni e **interazioni verbali e cognitive** che sollecitano fortemente un'elaborazione significativa e dinamica, interattiva, negoziata e socializzata delle conoscenze, secondo l'approccio del “**Costruttivismo socio-culturale.**” Già **Vigotsky** aveva evidenziato la grande importanza dell'**interazione** sociale, verbale e cognitiva, per sollecitare le potenzialità nella “**zona di sviluppo prossimale.**” (*Vedi punto 1 a pag. 13*)

Il “*Cooperative learning*” si fonda su **5 principi essenziali** e cioè:

Interdipendenza positiva: collaborando per lo stesso scopo.

Interazione costruttiva: faccia a faccia, accettandosi reciprocamente.

Abilità sociali: fondamentali per istaurare relazioni positive.

Responsabilità individuale: evitando di delegarle ad altri.

Valutazione: per diventare sempre più consapevoli e responsabili.

Penso che i principi esposti si possano attuare meglio con forme e modalità anche **diverse e flessibili, graduali ed integrate**, con un certo buon senso ed equilibrio, a seconda del contesto in cui si opera, tenendo conto delle possibilità e condizioni concrete, cercando di realizzare un **clima sociale positivo**, fondato su **buone relazioni** sia tra gli insegnanti che tra gli alunni, collaborando ed aiutandosi reciprocamente non solo per apprendere, ma anche per **crescere insieme**.

Nel documento della **commissione** dei saggi sui saperi **essenziali** del '97 si afferma:

*“La scuola deve diventare **un significativo luogo di vita e di apprendimento per docenti e studenti, ecc...***

*Compito prioritario della nuova scuola è la creazione di **ambienti idonei all'apprendimento** che abbandonino la sequenza lezione-studio individuale-interrogazione, per dar vita a **comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente nell'analisi e nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi condivisi. Queste comunità dovranno essere caratterizzate dal ricorso a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli aspetti **cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento*****”

(Studi e documenti Annali P.I., n° 78/'97).

13 - LUDICITA' OTTIMISMO UMORISMO

Nello stesso documento citato della Commissione dei **saggi** sui **“Saperi essenziali”**, su Annali P.I. n° 78 del '97, si afferma:

“Maggiore attenzione, dovrebbe essere data alla utilizzazione di una pluralità di strumenti educativi quali:(parte omessa).

*-pratiche **di gioco**, e non solo a livello elementare. **Il vero gioco** è vivace, lieve, ma anche appassionato, e quindi serio. L'esigenza di **alleggerire il carico culturale e materiale della nostra scuola**, va inteso anche in questo senso: vale a dire come invito a proporre, tutte le volte che ciò sia possibile, **contesti didattici all'interno dei quali apprendere sia esperienza piacevole e gratificante**”.*

Penso che anche un **sano umorismo**, come hanno evidenziato **Avner Ziv, Mario Farné, Domenico Volpi** e altri, possa favorire l'apprendimento, le relazioni psicologiche e la salute.

“Nelle nostre scuole si ride troppo poco”, diceva Gianni **Rodari**. Dovrebbe esserci **più gioia e meno noia**.

Anche come antidoto contro il **bullismo**. Sul “*Sole 24 ore-scuola*” del 9-22 gennaio '09, si parla del progetto “*Essere felici a scuola*”, per prevenire l’insorgere di atti di **bullismo** tra i giovani delle scuole di **Milano**. (*Vedi “Umorismo, creatività, salute”*)

L’umorismo può essere considerato una forma di **gioco**, in grado di unire **l’utile al dilettevole**. Anche **giocando** si può imparare, oltre che **sbagliando**, ed anche **operando** e **cooperando**: con ardita “parola-macedonia” in funambolico calembour, “**gio-co-op-er-r-ando**” s’impara. Abituandosi a **ridiflettere** e **ragiocare**.

L’umorismo è collegato con **l’ottimismo** che è indispensabile per l’educatore, come osserva **G. Zavalloni**, in “*L’importanza di ridere a scuola*”, in cui egli cita il seguente brano di **Savater**, nel libro “*A mia madre, mia prima maestra*”, in cui Savater scrive:

*“Come educatori non ci resta che **l’ottimismo**, così come chi fa del nuoto per praticarlo ha bisogno di un **ambiente liquido**.*

*Chi non vuole bagnarsi deve abbandonare il nuoto, chi prova repulsione per l’ottimismo deve lasciar perdere l’insegnamento senza pretendere di pensare in che cosa consista l’educazione, perché **educare è credere** nella perfettibilità umana, ecc..... Con autentico pessimismo si può scrivere contro l’istruzione, ma **l’ottimismo è imprescindibile per potersi dedicare ed esercitarla.**”*

E Gianfranco **Zavalloni** conclude: “*Mi verrebbe da dire: chi non ha la capacità di **sorridere, di ridere** non può essere un bravo maestro, un bravo educatore*”.

Tali concetti sono ripresi ed approfonditi anche didatticamente nel recente libro di **Zavalloni**, “*La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*”, nel capitolo “*Ridere a scuola fa bene.*”

Ed anche nel sito www.scuolacreativa.it: *HOME -scuole in rete -esperienze e idee -proposte in merito alla didattica -l’importanza di ridere a scuola. Oppure: NOVITA’- ridere a scuola.*

Ma bisogna evitare le **forme negative** dell’umorismo, in particolare **l’ironia sarcastica** che offende e ferisce e la **banalità e volgarità** che fanno cadere nel **ridicolo**.

E' fondamentale un atteggiamento di **fiducia e ottimismo**, evidenziando, **valorizzando ed apprezzando** quello che gli alunni fanno **di positivo** ed ogni loro progresso, anche piccolo, mettendoli in condizione di riuscire ed **incoraggiandoli** per aumentarne l'**autostima** e la **fiducia in sé** stessi, la motivazione, la partecipazione e l'impegno necessari per un continuo miglioramento, per costruire un'identità ed **un'immagine di sé positive**, pur nella consapevolezza anche dei propri limiti e difficoltà. **Winnicot** ritiene utile anche una certa "**Illusione di competenza**", perché gli alunni si possano sempre "**sentire all'altezza**" di poter svolgere il lavoro richiesto, cosa molto importante per la motivazione intrinseca.

E' anche importante un atteggiamento **costruttivo** e non repressivo verso **l'errore**: anche **sbagliando s'impara**.

Attenzione però a quanto già detto al **punto 10**. Ed ancora più attenzione al fatto che ciò vale per l'apprendimento e la ricerca e non per **la vita**, in cui purtroppo "**sbagliando si paga**." Nella vita, come dice **Carlo M. Cipolla** nel bel volumetto "*Allegro ma non troppo*":

- gli "**intelligenti**", fanno del bene a **se stessi (+)** e agli **altri (+)**,
- gli "**sprovveduti**" nuocciono a **se stessi (-)** a favore **degli altri (+)**;
- i "**banditi**" danneggiano **gli altri (-)** a vantaggio di **se stessi (+)**.

Ma fin qui almeno qualcuno ci guadagna! Solo lo "**stupido**", invece, riesce nell'ardua impresa di danneggiare **gli altri (-)** e anche **se stesso (-)**. E **Cipolla** conclude: "*Nessuno sa, capisce o può spiegare perché quella assurda creatura fa quello che fa. Infatti non c'è spiegazione, o meglio, c'è una sola spiegazione: la persona in questione è stupida.*"

E qui mi verrebbe da dire, con **Riccardo Cassini**, in chiave bonariamente surreale, "*Chi è senza peccato scagli la prima pietra; e chi è senza, peccato, la scaglierà la prossima volta.*"

Soprattutto lo scrivente, ovviamente.

Se **gioventù** sapesse e **vecchiaia** potesse!

15- IL LIQUORE DELLE EMOZIONI

Le **emozioni, i sentimenti, l'affettività**, rivestono un ruolo decisivo nello sviluppo armonico di tutta la personalità, influenzando in particolare i processi cognitivi e l'apprendimento.

Sull'importanza dell'affettività **Luigi Cancrini** osserva:

*“L'emozione si infiltra nei processi e nelle attività cognitive come il liquore in una pasta dolce. Li gonfia e li imbeve di sé condizionando profondamente le scelte, e modificandone **fluidità e potenza**. Il ruolo svolto dall'educatore, dai suoi **atteggiamenti più o meno consapevoli**, dai suoi **pregiudizi** e dalle sue **aspettative**, è un ruolo assolutamente centrale....; esso può essere considerato addirittura, un fattore di sviluppo essenziale dei processi cognitivi del bambino”*

(Luigi Cancrini, “Bambini diversi a scuola”)

Rosenthal e Jacobsen, con la loro nota ricerca, “Pigmalione in classe”, hanno chiaramente evidenziato come le **aspettative** positive o negative degli insegnanti, influenzano positivamente o negativamente il rendimento degli alunni, col cosiddetto “**Effetto Pigmalione**”. (Vedi “VALUTAZIONE FORMATIVA”)

Anche **Goethe** ha espresso tale sottile dinamica: *“Se tratti un uomo quale realmente è, egli rimarrà così com'è. Ma se lo tratti come se già fosse quello che **dovrebbe essere**, egli lo diverrà”*.

Anche in negativo, e cioè “se lo tratti come se già fosse quello che **non dovrebbe essere**, egli lo diverrà.” Che Francesca **Mazzantini** esprime nella battuta: *“Geloso per geloso, tanto vale dargli un **motivo**.”* E cioè: se gli altri si aspettano, pensano e dicono una cosa di noi, sia positiva, quello che “**dovremmo essere**”, sia negativa, quello che “**non dovremmo essere**”, siamo spesso indotti a farla.

3 - DINAMICHE PSICOLOGICHE E RELAZIONALI

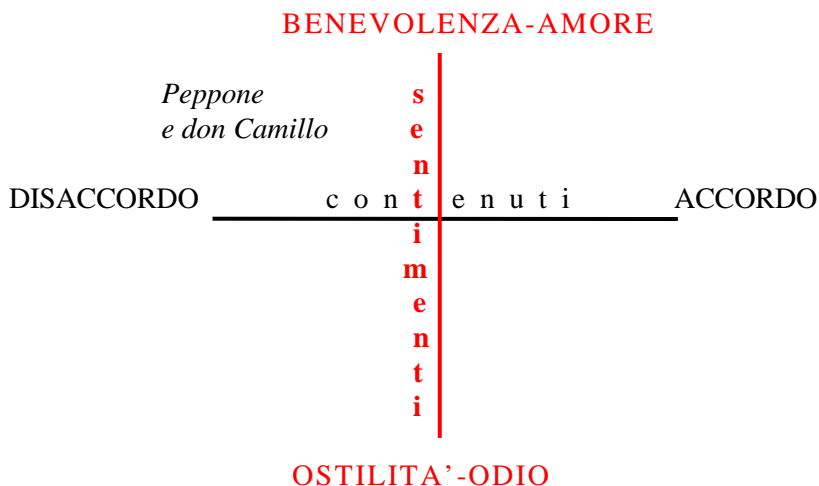
COMUNICAZIONE (contenuti: che cosa)

E METACOMUNICAZIONE (affetti, sentimenti: come)

Noi comunichiamo non solo i **contenuti (che cosa)**, sui quali può esservi accordo o disaccordo, ma anche le emozioni ed i sentimenti, (**come**), che possono essere positivi di **benevolenza** o negativi di **ostilità**, con il tono della voce, con il modo di parlare, con l'espressione del volto, con il linguaggio mimico-gestuale, ecc...cioè con la comunicazione **non verbale**.

E' questo secondo livello **affettivo profondo** che caratterizza la qualità positiva o negativa della comunicazione. Se la relazione **affettiva è buona** il disaccordo sui contenuti viene gestito costruttivamente, come facevano **Peppone** e don **Camillo**.

Se invece ci sono **ostilità, antipatia, gelosie**, rancori, ecc... si trova il modo di **litigare** anche se si è **d'accordo sui contenuti**.



MESSAGGI DI RELAZIONE E DEFINIZIONE DEL SE': IDENTITA'

I messaggi di relazione sono molto importanti per la definizione del sé e la maturazione di una identità consapevole ed equilibrata.

Essi possono essere di **3 tipi**:

CONFERMA: riconoscimento positivo, "hai ragione".

Utile alla definizione del sé.

RIFIUTO: critica, "hai torto".

Utile alla definizione del sé.

Ma il termine "**rifiuto**" è **ambiguo**. Watzlawick lo usa con un significato particolare, come **rifiuto** di una particolare **idea o posizione**, e non di **tutto il soggetto**.

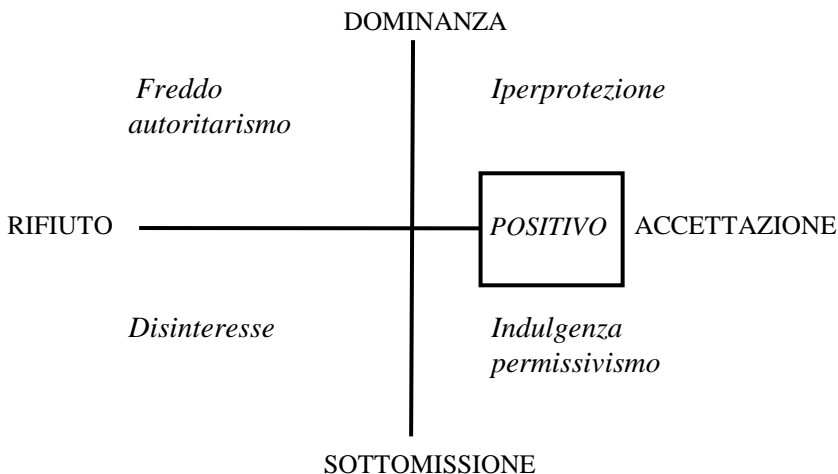
Con tale **secondo significato più generale** ed assolutamente **negativo**, il termine stesso è usato invece nello schema relativo alle "Atmosfere familiari", nella prossima pagina, in cui il termine rifiuto ha un significato analogo a quello di "**disconferma**".

DISCONFERMA: indifferenza.

Molto negativa: può anche provocare gravi disturbi e patologie. L'altro viene ignorato, trascurato, **come se non esistesse**, non lo si prende neanche in considerazione, senza offrirgli nessun punto di riferimento, anzi, spesso con messaggi confusi, incoerenti e contraddittori che possono portare a gravi forme di disorientamento e/o blocchi psicologici.

ATMOSFERE FAMILIARI (E SCOLASTICHE)

(Schema di *Fitz-Simons*)



Lo schema originario riguarda l'atteggiamento ed il comportamento dei **genitori verso i figli**, ma esso può essere riferito per analogia anche alle relazioni psicologiche **tra insegnanti ed alunni**.

Sono **positivi** l'atteggiamento ed il comportamento fondati sempre **sull'accettazione** e su di un **equilibrio tra dominanza e sottomissione**, che si possono collocare nello spazio **POSITIVO** delimitato dal rettangolo.

PROFESSIONALITA' DEGLI INSEGNANTI

(Ricerca IRRSAE Veneto)

Considerando la professionalità degli insegnanti combinando le due dimensioni della **competenza-incompetenza** didattica e della **collaborazione-competizione** a livello relazionale, in una ricerca dell' IRRSAE Veneto si sono riscontrate le 4 situazioni sintetizzate schematicamente nella tabella che segue, che mi sembra si commenti da sé.



VALORE DELL'UMORISMO

“IL RISO E' PROPRIO UNA COSA SERIA”

“**Una risata al giorno leva il medico di turno**”, dice **Mario Farné**, professore di psicologia medica all'Università di Bologna, nel suo libro “**Guarir dal ridere**”.

E scrive: “Facendo ridere con una battuta, blocchiamo l'aggressività ed anzi, stimoliamo una **reazione positiva**. Grazie al ridere creiamo armonia e fusione. Ci sono molti esempi di risposte spiritose ad "attacchi" di vario genere. Il seguente è citato da **J. Goodman**.

Gli studenti di una classe si misero d'accordo che in un momento ben preciso della lezione avrebbero tutti insieme lasciato cadere un libro. Giunto il momento fecero quanto convenuto. L'insegnante, che stava scrivendo alla lavagna, fu colta alla sprovvista. Poteva reagire in 3 modi:

1-contrattaccare, punendo i ragazzi, con il rischio però di inimicarseli, in un'escalation di indisciplina e punizioni;

2-far finta di niente, sperando che tutto finisse lì, ma con il pericolo che gli allievi fossero invogliati a fare di peggio;

3-ricorse invece all'umorismo: andò alla cattedra e, con un sorriso sulle labbra, prese un libro e lo lasciò cadere a terra dicendo:
- **Scusate se sono in ritardo!**

Tutti scoppiarono in **una risata** e la lezione potè riprendere; come ulteriore beneficio i ragazzi si formarono un'idea migliore dell'insegnante: "Ehi, è un essere umano; ha il senso dell'umorismo!"

(Mario Farné, “Guarir dal ridere”, Boringhieri)

UN ALLEGRO MURALE

Dei suoi anni di insegnamento Maria Luisa non dimentica un episodio. La preside le affidò una **ragazza che nessuno** dei colleghi **riusciva a sopportare**. Il gesto più provocatorio fu quando dipinse su un muro della classe le lettere **BR, grandi e in rosso**, per poi spiegare con finta ingenuità: -Ma cosa ha capito? Non è la sigla delle brigate rosse, sono le mie iniziali.

Maria Luisa evitò lo scontro frontale. Disse anzi che era **un'idea fantastica** e invitò gli altri alunni a fare lo stesso. Così si conquistò la ribelle e ottenne pure un allegro murale. Ecc...

(Parte omessa)

Per Nadia non esistono ragazzi cattivi, ma ragazzi influenzati dai cattivi esempi della famiglia, della TV, di una società incline all'arroganza, alla violenza, alla mancanza di regole, al culto del denaro e del potere. Crescono a nostra immagine e somiglianza. Non puoi abbandonarli a se stessi, e devi correggerli anche con severità. Ma servono **finestre aperte, non porte sbattute in faccia**.

Gli adolescenti sono come le piante che, se le metti giù storte crescono storte, e appassiscono se non le annaffi, non le tieni al sole.

Costa fatiche, arrabbiate, ma poi ne scopri la bellezza.”

(Franca Zambonini, “I ragazzi crescono a nostra somiglianza”)

*Imparare a ridere in modo sano e liberante
è forse uno degli obiettivi educativi più validi
che la pedagogia possa garantire
alle giovani generazioni,
e non solo a loro.*

Ferdinando Montuschi

Jean Charles

LA FIERA DELLE CASTRONERIE

*Jean Charles ritiene che le "castronerie" raccolte nel suo libro siano anche il frutto, in parte, di una scuola noiosa e **pedante**, che rischia di favorire i "**cancri**", i "**pierini**" **discoli**.*

*E propone di "**sfrondare** i programmi scolastici da tutto ciò che **non è essenziale**". Ma il problema non è solo "**che tagli fare**" nei programmi, quanto anche e soprattutto "**che taglio dare**" all'insegnamento. Longanesi ironizzava: "Tutto **ciò che non so** l'ho imparato **a scuola**".*

Da qualche tempo si notano delle **lacune** nella sua **ignoranza**.

Vorrei un prestito per cambiare casa, perché abito in **un buco sul didietro** e sono molto disturbato dalle **correnti d'aria**. (*Lettera al Sindaco*)

La maestra spiega: -Il caldo dilata i corpi e il freddo li restringe; vediamoci chi sa farmi un esempio.

-Io, maestra-, risponde un ragazzo: -d'estate il caldo **allunga le giornate**; d'inverno **il freddo le accorcia**.

Il gatto è un animale che ha il corpo **circondato da peli**.
Comincia con la testa e termina con la coda.
Ha 4 zampe: 2 davanti per correre e **2 dietro per frenare**.
Anche io ho un gatto: il mio **gatto** è una **gatta**.

La mucca è un mammifero con **le gambe che le arrivano fino a terra**. La mucca è la **vacca**. Sotto la mucca è **appeso** il latte. E' **at3zzata** per mungere. Ci sono vacche bianche e vacche nere: la vacca **bianca** ci dà il **latte**, quella **nera** ci dà il **caffè**. (*Un bambino alla TV*). La vacca ha un vitello ogni anno, grazie **al toro**, che è una **vacca senza mammelle**. Nella fecondazione artificiale il **veterinario** **sostituisce il toro**. (*Integrato*)

Ma **tutte le perle** dei genitori francesi non valgono **questa lettera**, riprodotta qualche anno fa da una rivista pedagogica svedese. E' indirizzata **al maestro** di un piccolo villaggio vicino a Uppsala.

*Caro e rispettato **signor maestro**, mio figlio, che è il vostro assiduo e obbediente **Peter Hanzen**, non potrà oggi venire a scuola, perché sarà costretto a sostituire suo padre che è, come Voi sapete, il portiere dello stabilimento del signor Melsen.*

*Nell'ultima lezione Voi avete dato come compito a casa al nostro Peter il seguente problema: "Se un uomo percorre esattamente **3 quarti** di chilometro all'ora, quanto tempo impiega a fare **2 volte e mezzo** il giro di un campo **lungo 4 chilometri e largo 3** ?"*

Purtroppo, caro e rispettato signor Maestro, né il povero Peter né suo padre, che è il portiere dello stabilimento del sign. Melsen, e neppure io, che sono la Vostra umile serva, abbiamo potuto risolvere questo problema. Ma volendo dare una istruzione e una educazione perfetta al nostro unico figlio, dopo aver tenuto un consiglio di famiglia, abbiamo deciso di risolvere quel problema in questo modo, che sottoponiamo alla Vostra alta approvazione.

Peter sostituirà oggi suo padre Olaf Hanzen nelle sue funzioni di portiere dello stabilimento del signor Melsen.

*E suo padre Olaf Hanzen, mio marito, andrà in campagna a misurare bene **un campo** lungo 4 chilometri e largo 3, mettendo dei **picchetti** ogni 100 metri, per non sbagliare. Poi, con il suo orologio alla mano, che è un **orologio** comprato da Erik Herschorn, il **miglior orologiaio** della città, e **garantito** due anni, farà esattamente 3 quarti di chilometro all'ora, finché avrà fatto 2 volte e mezzo il giro di quel **maledetto campo**.*

*Così potrà dire al nostro piccolo Peter il tempo che avrà impiegato. Poiché siamo dei poveri operai e ogni minuto per noi è prezioso, vorrei pregarVi, caro e rispettato signor Maestro, di avere la bontà, in avvenire, di dare al nostro caro unico figlio Peter **soltanto dei problemi** che possa risolvere **seduto al tavolino**, senza che suo padre sia costretto a fare tanta fatica e perdere tanto tempo.*

Vostra umile e devota FRIDA HANZEN.

DELIRIO CACUMINALE ⁽¹⁾

I testi seguenti sono stati realmente scritti molti anni fa da un insegnante. Come dice Pirandello: "Signore, lei sa bene che la vita è piena di infinite assurdità, le quali sfacciatamente non hanno neppure bisogno di parer verosimili; perchè sono vere."

SCHEDA DI VALUTAZIONE DI UN ALUNNO DI CLASSE TERZA ELEMENTARE

(Le altre schede sono scritte con lo stesso stile.)

L'enucleazione contestuale a carico del novum docimologico legittima, consentaneamente al continuum, tratti sovrasegmentali, **al cacume**⁽¹⁾ della omogeneizzazione e rastremanza acquisitiva, riconvertibili, nel conto dell' implicanza omeostatica autogestionale fruitiva con la identificazione dinamico-partecipativa, alla perentoria prospezione monodico-esituale del nucleo cognitivo, informativo e produttivo, argomentabile e trasferibile nel consenso con la tangenzializzazione e frammentazione assiologica degli items ontologici a balistica riduttiva, rituale equativo sinergico dell' approvvigionamento del codice e dei sottocodici, nella variegatura osmotica dei registri e delle funzioni.

NOTA 1 -**Cacuminale** = **sommo, massimo**; dal latino "**cacumen**" = **sommità, cima** = **top** inglese (per cui **top model** = **cac model**). Termine molto usato dall'ins., che in un'altra scheda scrive: "**Cacuminale** il comprensorio ontologico a demarcazione logico-formalizzata,....a fronte della fagocitazione remunerativa dell'approvvigionamento estensivo ed intensivo semiotico-lessicologico, ecc....". E qui sorge spontanea la domanda: ma quanto **cacume** di tanti **capiscioni**, più **ca'** che **piscioni**, **c'inquina**, **decina e tombola?**

TEMI ASSEGNATI ALL'ESAME DI QUINTA ELEMENTARE

(Dallo stesso maestro, poi fatti cambiare dal direttore didattico)

1 -Ventaglio cronologico dei vissuti cruciali, amalgamato col reale ambientale investigato, al vaglio valutativo esperienziale soggettivo, nel riflesso estensivo del continuum scolare obbligatorio trascorso e prospettive mirate per un proficuo inserimento nelle medie.

2 -Il personaggio o il fatto storico consentaneo alla tua visuale acquisitiva.

3 -L'autogestione del tempo libero nelle proiezioni adozionali prossimali (familiari e/o locali).

PROLEGOMENI

Cesare Marchi critica i *“parolatori, maestri nell'arte del dolce dir niente”* ed osserva: *“Molti furbescamente evitano la chiarezza e la semplicità perché non lasciano scappatoie....Alcuni “teorizzatori del buio” arrivano invece a sostenere che chi è chiaro è poco profondo”*.

E' una specie di sindrome del **“genio incompreso”**: poiché è molto difficile comprendere il genio vero, basta non farsi capire per sembrare un genio! **Petrolini** ironizzava contro costoro con il **seguinte testo**.

“E adesso vi darò un piccolo saggio del mio ingegno:

Se **l'ipotiposi** del sentimento personale, postergando i **prolegomeni** della mia subcoscienza, fosse capace di reintegrare il proprio subiettivismo alla genesi delle concomitanze, allora io rappresenterei l'autofrasi della sintomatica contemporanea, che non sarebbe altro che la **trasmificazione esopolomaniaca.**” Che ve ne pare? Che bel talento eh? Ma io non **ci tengo**, né **ci tesi** mai.” (E. Petrolini)

*“Geni si nasce, ed io **lo nacqui**, modestamente.” (Totò)*

Giovanni Mosca, RICORDI DI SCUOLA

Giovanni Mosca è stato un fine umorista, fondatore e direttore del "Bertoldo", nel 1936, a Milano, collaborando anche con Guareschi, autore del celebre "Don Camillo".

Giovanni Mosca fece le sue prime esperienze come maestro elementare, raccontandole nel libro "Ricordi di scuola", da cui è tratto il seguente episodio, accaduto a Roma nel 1928.

IL CONQUISTATORE DELLA QUINTA C

Avevo vent'anni quando, tenendo nella tasca del petto la lettera di nomina a maestro provvisorio, e sopra la tasca la mano, forte forte, tanto era la paura di perdere quella lettera così sospirata, mi presentai alla scuola indicata e chiesi del direttore. Il cuore mi faceva balzi enormi.

-Chi sei?- mi domandò la segretaria. -A quest'ora il signor direttore riceve solo gli insegnanti...

-So... sono appunto il nuovo maestro...-, dissi, e le feci vedere la lettera.

La segretaria, gemendo, entrò dal direttore il quale subito dopo uscì, mi vide, si mise le mani nei capelli.

-Ma che fanno-, gridò, -al Provveditorato! Mi mandano un ragazzino quando ho bisogno di un uomo con grinta, baffi e barba da Mangiafoco, capace di mettere finalmente a posto quei quaranta diavoli scatenati! Un ragazzino, invece... Ma questo appena lo vedono se lo mangiano!

Poi, comprendendo che quello era tutt'altro che il modo ore di incoraggiarmi, abbassò il tono di voce, mi sorrise, e, battendomi una mano sulla spalla: -Avete vent'anni?-, disse. -Ci credo, perché altrimenti non vi avrebbero nominato; ma ne dimostrate sedici. Più che un maestro sembrate un alunno di quinta che abbia ripetuto parecchie volte. E questo, non ve lo nascondo, mi preoccupa molto. Non sarà uno sbaglio del Provveditorato? C'è proprio scritto "Scuola Dante Alighieri"?

-Ecco qui-, dissi mostrando la lettera di nomina "Scuola Dante Alighieri".

-Che Iddio ce la mandi buona!-, esclamò il direttore.

-Sono ragazzi che nessuno, finora, è riuscito a domare. Quaranta diavoli, organizzati, armati, hanno un capo, si chiama Guerreschi; l'ultimo maestro, anziano, e conosciuto per la sua autorità, se n'è andato via ieri, piangendo, e ha chiesto il trasferimento..

Mi guardò in faccia, con sfiducia: -Se aveste **almeno i baffi**-, mormorò.

Feci un gesto, come per dire ch'era impossibile, non mi crescevano.

Alzò gli occhi al cielo: -Venite-, disse.

Percorremmo un lungo corridoio fiancheggiato da classi: 4.a D, 5.a A, 5.a B, 5.a C...

-È qui che dovete entrare- disse il direttore fermandosi dinanzi alla porta della QUINTA C, dalla quale sarebbe poco dire che veniva chiasso: si udivano grida, crepitii di pallini di piombo sulla lavagna, spari di pistole a cento colpi, canti, rumore di banchi smossi e trascinati.

-Credo che stiano costruendo delle barricate-, disse il direttore.

Mi strinse forte un braccio, se n'andò per non vedere, e mi lasciò solo davanti alla porta della QUINTA C.

Se non l'avessi sospirata per un anno, quella nomina, se non avessi avuto, per me e per la mia famiglia, una enorme necessità di quello stipendio, forse me ne sarei andato, zitto zitto, e ancora oggi, probabilmente, la 5.a C della "Scuola Dante Alighieri" sarebbe in attesa del suo dominatore; ma mio padre, mia madre, i miei fratelli attendevano impazienti, con forchetta e coltelli, ch'io riempissi i loro piatti vuoti, perciò aprii quella porta ed entrai.

Improvvisamente, silenzio.

Ne approfittai per richiudere la porta e salire sulla cattedra.

Seduti sui banchi, forse sorpresi dal mio aspetto giovanile, non sapendo ancora bene se fossi un ragazzo o un maestro, quaranta ragazzi mi fissavano minacciosamente.

Era il silenzio che precede le battaglie.

Di fuori era primavera; gli alberi del giardino avevano messo le prime foglioline verdi, e i rami, mossi dal vento, carezzavano i vetri delle finestre.

Strinsi i pugni, feci forza a me stesso per non dire niente: una parola sola avrebbe rotto l'incanto, e io dovevo aspettare, non precipitare gli avvenimenti.

I ragazzi mi fissavano, io li fissavo a mia volta come il domatore fissa i leoni, e immediatamente compresi che il capo, quel Guerreschi di cui m'aveva parlato il direttore, era il ragazzo di prima fila, piccolissimo, testa rapata, due denti di meno, occhietti piccoli e feroci, che palleggiava da una mano all'altra un'arancia e mi guardava la fronte. Si capiva benissimo che nei riguardi del saporito frutto egli non aveva intenzioni mangerecce.

Il momento era venuto.

Guerreschi mandò un grido, strinse l'arancia nella destra, tirò indietro il braccio, lanciò il frutto, io scansai appena il capo: l'arancia s'infranse alle mie spalle, contro la parete.

Primo scacco: forse era la prima volta che Guerreschi sbagliava un tiro con le arance, e io non m'ero spaventato, non m'ero chinato; avevo appena appena scansato il capo, quel poco ch'era necessario.

Ma non era finita. Inferocito, Guerreschi si drizzò in piedi e mi puntò contro, caricata a palline di carta inzuppate con la saliva, la sua fionda di elastico rosso.

Era il segnale: quasi contemporaneamente gli altri trentanove si drizzarono in piedi, puntando a loro volta le fionde, ma d'elastico comune, non rosso, perché quello era il colore del capo.

Mi sembrò d'essere un fratello Bandiera. (*Attilio ed Emilio Bandiera: nel 1844, sbarcati in Calabria per fomentare una sommossa, furono consegnati ai Borboni e fucilati.*)

Il silenzio s'era fatto più forte, intenso.

I rami carezzavano sempre i vetri delle finestre, dolcemente.

Si udì d'improvviso, ingigantito dal silenzio, **un ronzio, un moscone** era entrato nella classe, e quel moscone fu la mia salvezza.

Vidi Guerreschi con un occhio guardare sempre me, ma con l'altro cercare il moscone, e gli altri fecero altrettanto, sino a che lo scoprirono, e io capii la lotta che si combatteva in quei cuori: **il maestro o l'insetto?**

Tanto può la vista di un moscone sui ragazzi delle scuole elementari. Lo conoscevo bene il fascino di questo insetto; ero fresco fresco di studi e neanche io riuscivo ancora a rimanere completamente insensibile alla vista di un moscone.

Improvvisamente dissi: -Guerreschi-, (*il ragazzo sobbalzò, meravigliato che io conoscessi il suo cognome*) -ti sentiresti capace, con un colpo di fionda, di abbattere quel moscone?
-È il mio mestiere-, rispose Guerreschi, con un sorriso.

Un mormorio corse tra i compagni.

Le fionde puntate contro di me si abbassarono, e tutti gli occhi furono per Guerreschi che, uscito dal banco, prese di mira il moscone, lo seguì, tirò: la pallina di carta fece: *den!* contro la lampadina, e il moscone, tranquillo, continuò a ronzare come un aeroplano.

-A me la fionda!-, dissi.

Masticai a lungo un pezzo di carta, ne feci una palla e con la fionda di Guerreschi, presi, a mia volta, di mira il moscone.

La mia salvezza, il mio futuro prestigio erano completamente affidati a quel colpo. Indugiai a lungo, prima di tirare: -Ricordati-, dissi a me stesso -di quando eri scolaro e nessuno ti superava nell'arte di colpire i mosconi.

Poi, con mano ferma, lasciai andare l'elastico; il ronzio cessò di colpo e il moscone cadde morto ai miei piedi.

-La fionda di Guerreschi-, dissi tornando immediatamente sulla cattedra e mostrando l'elastico rosso, -è qui, nelle mie mani. Ora aspetto le altre.

Si levò un mormorio, ma più d'ammirazione che d'ostilità e uno per uno, a capo chino, senza il coraggio di sostenere il mio sguardo, i ragazzi sfilarono davanti alla cattedra sulla quale, in breve, quaranta fionde si trovarono ammonticchiate.

Non commisi la debolezza di far vedere che assaporavo il trionfo. Calmo calmo, come se nulla fosse avvenuto: -Cominciamo coi verbi-, dissi. -Guerreschi, alla lavagna.

Gli detti il gesso. **-Io sono-**, cominciai a dettare, **-tu sei, egli sette....noi otto, voi nove essi dieci** (*aggiunta del Monachesi*).

E così fino al participio passato, mentre gli altri, buoni buoni, ricopiavano sui quaderni, in bella calligrafia, quanto Guerreschi, capo vinto e debellato, andava scrivendo sulla lavagna.

E il direttore? Temendo forse, dall'insolito silenzio, ch'io fossi stato fatto prigioniero e imbavagliato dai quaranta demòni, entrò, a certo punto, in classe, e fu un miracolo se riuscì a soffocare un grido di meraviglia.

Più tardi, usciti i ragazzi, mi domandò come avessi fatto, ma si dovette contentare di una risposta vaga: -Sono entrato nelle loro simpatie, signor direttore.

Non gli potevo dire che avevo ucciso un moscone con un colpo di fionda: ciò non rientrava nei metodi scolastici previsti dalle teorie e dai regolamenti; né il Lambruschini, né l'Aporti, né il Lombardo Radice accennano, nei loro volumi, all'uccisione di mosconi da parte degli insegnanti.

L'anno scolastico passò liscio come un olio e Guerreschi l'ex capo, divenuto mio adoratore, fu promosso con ottimi voti.

(Giovanni Mosca, “Ricordi di scuola”, BUR '77, ristampa)

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- David Ausubel, *“Educazione e processi cognitivi”*, Angeli
- J.D. Novak- D.B.Gowin, *“Imparando a imparare”*, SEI
- P. Boscolo, *“Psicologia dell’educazione”*, Martello-Giunti.
- Corno-Pozzo, *“Mente, linguaggio, apprendimento”*, La Nuova Italia.
- Mussen-Kagan, *“Linguaggio e sviluppo cognitivo”*, Zanichelli.
- Hans Haebli, *“Rilievi sullo sviluppo mentale del bambino”*, La nuova Italia
- Jean Piaget, *“Psicologia e pedagogia”*, Loescher.
- Guido Petter, *“Psicologia e scuola primaria”*, Giunti.
- M. Comoglio, *“Insegnare e apprendere in gruppo- ecc...”*, LAS.
- R.Titone, *“Modelli psicopedagogici dell’apprendimento”*, Armando.
- Bennet, *“Stili di insegnamento e progresso scolastico”*, Armando.
- M. Pellerey, *“Verso una nuova stagione per la scuola?, Or. Ped. n°3/’85.*
- Hans Freudenthal, *“Ripensando l’educazione matematica”*, La Scuola
- Piergiuseppe Ellerani, *“Il costruttivismo socio-culturale”*, SIM, La Scuola
(In sito internet www.indicazionimarche.it)
- M. Castoldi, *“Insegnamento **muro e ponte**”*, L’Educatore, n°1, ‘08/’09
- P. Watzlawick, *“Pragmatica della comunicazione”*, Astrolabio.
- Carlo M. Cipolla: *“Allegro ma non troppo”*, Il Mulino
- Luigi Cancrini, *“Bambini diversi a scuola”*, Boringhieri.
- Gianfranco Zavalloni, *“La pedagogia della **lumaca**.*
Per una scuola lenta e non violenta”, Ed. EMI ‘08