

La lingua come fenomeno da osservare: dalla didattica delle scienze alla didattica dell’Italiano

Alessandra Anichini, Loredana Camizzi, Francesca Pestellini

Abstract – The LS approach (Laboratori del Sapere – Laboratories of knowledge) proposes the extension of the phenomenological-inductive method, typically applied in the STEM area, to different disciplinary fields, starting with the Italian language. This paper explores a part of the research-action project developed in the last three years by Indire in collaboration with the Tuscan school network “Laboratories of scientific knowledge” and with some schools of the Movimento di Avanguardie Educative (Educational Avant-gardes Movement), focusing on “observation”, as the starting point of any learning path. Observation, as a cross-discipline element, is placed at the core of this methodology, and represents one of the fundamental phases of the didactic activity, aiming to overcome the transmissive model of teaching. By establishing a close connection between experience and knowledge, this approach is able to stimulate a pro-active learning attitude, while helping the students acquire a deep understanding of reality.

Riassunto – L’approccio dei Laboratori del Sapere propone l’applicazione del metodo fenomenologico-induttivo, proprio delle STEM, ad ambiti disciplinari diversi, a cominciare dall’Italiano. Il presente contributo approfondisce una parte del percorso di ricerca-azione sviluppato negli ultimi tre anni da Indire in collaborazione con la rete toscana dei Laboratori del sapere scientifico e con alcune scuole del Movimento di Avanguardie Educative, concentrandosi soprattutto sull’osservazione come atto iniziale di ogni percorso conoscitivo, il cui oggetto, nel caso dell’Italiano, è la lingua parlata e scritta. L’osservazione, posta al centro di questa metodologia, rappresenta una delle fasi fondamentali dell’attività didattica, trasversale alle discipline, che riesce a scardinare il modello trasmissivo dell’insegnamento, stabilendo una connessione tra esperienza e conoscenza capace di stimolare negli studenti un’attitudine verso i saperi che li aiuterà ad acquisire una comprensione profonda della realtà.

Keywords – inductive method, rethinking the curriculum, best practices, language and literary education, transdisciplinary education

Parole chiave – metodo induttivo, ripensamento del curriculum, buone pratiche, educazione linguistica e letteraria, transdisciplinarietà

Alessandra Anichini è Prima Ricercatrice presso INDIRE dal 2014. Si occupa in particolare del progetto *Avanguardie Educative* per il quale coordina le Idee *CDD - Integrazione Libri di testo e Laboratori del Sapere*. Da anni la sua ricerca è orientata verso i temi della testualità e scrittura digitale e della Media Education. Dal 2014 è membro del board di IARTEM, l’Associazione Internazionale per lo Studio dei Libri di Testo, e si interessa alla storia del libro di testo come strumento formativo e culturale. Tiene corsi di formazione per docenti sui temi dell’innovazione didattica e dell’educazione ai media digitali. Tra le sue pubblicazioni: *Il testo digitale* (Milano, Apogeo, 2010); *Digital Writing* (Milano, Apogeo, 2014); *La didattica del futuro* (Torino, Pearson, 2012); *Lo straniero di carta* (in coll. con Pamela Giorgi, Roma, Tab Edizioni, 2020); *Ripensare la scuola* (Massa Carrara, Tarka, 2021).

Loredana Camizzi è Ricercatrice presso INDIRE, dove si occupa di ricerca didattica nell’ambito delle discipline di area linguistico-umanistica, didattica laboratoriale e strategie e strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti. Il suo principale interesse di ricerca è attualmente il modello della grammatica valenziale e la sua applicazione

didattica. Tra le sue pubblicazioni: *Didattica della grammatica valenziale: dal modello teorico al laboratorio in classe* (a cura di, Roma, Carocci, 2020).

Francesca Pestellini è Dottoressa di ricerca in Giurisprudenza. Dal 2019 lavora come Collaboratore tecnico alla ricerca presso INDIRE, dove partecipa a diversi progetti su temi connessi in particolare all'innovazione metodologica e organizzativa del modello scolastico (*Avanguardie Educative*), alla Media Education e all'insegnamento integrato delle STEM. È autrice di numerosi articoli e contributi, pubblicati in riviste e volumi nazionali e internazionali.

La stesura dei paragrafi 1.1, 2, 6 e 8 va attribuita ad Alessandra Anichini; la stesura dei paragrafi 3, 5 e 7 va attribuita a Loredana Camizzi; la stesura dei paragrafi 1.2 e 4 va attribuita a Francesca Pestellini.

1. Dai Laboratori del sapere scientifico ai Laboratori del sapere.

La ricerca che presentiamo ci colloca all'interno di un progetto avviato nel 2020 nell'ambito delle attività di *Avanguardie Educative*¹ (INDIRE) – e in particolare di una nuova Idea denominata *Laboratori del Sapere (LS)*² – con la collaborazione dei settori di ricerca dell'istituto che si occupano di didattica laboratoriale in ambito disciplinare.

Da alcuni anni, un gruppo di ricercatori INDIRE, impegnati nello studio del tema delle didattiche laboratoriali nelle diverse aree disciplinari, seguivano attivamente i percorsi dei Laboratori del Sapere Scientifico, un progetto attivo in Toscana fino dai primi anni del 2000, orientato alla ridefinizione dell'insegnamento delle Scienze. I Laboratori del Sapere Scientifico (LSS)³ propongono alle scuole percorsi di sperimentazione che vengono documentati e validati da un Comitato Scientifico. Negli anni i processi attivati si sono consolidati e strutturati producendo cambiamenti significativi con ricadute sulla progettazione dei percorsi curriculari che, in alcuni casi, hanno fatto emergere tracce di un curriculum verticale di istituto.

L'interesse suscitato dall'approccio laboratoriale sostenuto dai Laboratori del Sapere Scientifico ha portato a stabilire una collaborazione stretta tra INDIRE e Carlo Fiorentini (CIDI Firenze), promotore del progetto toscano. L'intento del gruppo di ricerca, che è andato costituendosi, si riassume in una domanda di fondo: se sia possibile trasferire l'approccio proposto dai Laboratori del Sapere Scientifico alle altre discipline, e, in particolare, all'ambito umanistico. La domanda in questione si è successivamente precisata divenendo la traccia di un percorso di ricerca articolato: 1. È possibile trasferire l'approccio LSS in ambiti disciplinari diversi dalle Scienze? E quali sono le eventuali varianti apportate all'approccio? 2. Quali elementi dell'approccio possono essere ascritti alla categoria della "trasversalità disciplinare"? 3. In che modo l'approccio LSS consente di profilare un'ipotesi di curriculum verticale per le discipline?

¹ Sito del Movimento delle Avanguardie Educative: <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative>.

² Pagina dell'idea "Laboratori del sapere": <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/laboratori-del-sapere>.

³ La pagina della Regione Toscana dedicata ai Laboratori del sapere scientifico: <https://www.regione-toscana.it/-/i-laboratori-del-sapere-scientifico-iss>.

Il tema della trasversalità ha attraversato tutta la riflessione sottesa alla ricerca che ha voluto sgombrare il campo da possibili confusioni tra i concetti di interdisciplinarietà, multidisciplinarietà, trasversalità, metadisciplinarietà. Per la definizione dei termini in questione si è fatto riferimento a Edgar Morin, il quale ribadisce l'importanza di una specializzazione disciplinare da rileggersi alla luce delle nuove sfide che l'umanità si trova ad affrontare: "Per andare su questa strada, il problema non è tanto di aprire le frontiere tra le discipline, quanto quello di trasformare ciò che genera queste frontiere: i principi organizzatori della conoscenza"⁴. Non si tratta di rinnegare l'esistenza delle discipline e il loro valore specialistico, infatti:

La fecondità della disciplina nella storia della scienza è stata dimostrata; da una parte opera la delimitazione di un dominio di competenza, senza il quale la conoscenza diventerebbe inafferrabile; dall'altra parte essa svela, estrae e costruisce un oggetto non banale per lo studio scientifico⁵,

ma l'apertura è necessaria e la si realizza soprattutto attraverso sconfinamenti e principi organizzatori comuni: "circostanze che fanno progredire le scienze rompendo l'isolamento delle discipline o attraverso la circolazione degli schemi cognitivi"⁶.

Occorre anche un punto di vista metadisciplinare, dove il termine "meta" significa superare e conservare. Non si può distruggere ciò che è stato creato dalle discipline; non si può distruggere ogni chiusura, né va del problema della disciplina, del problema della scienza come del problema della vita: bisogna che una disciplina sia al tempo stesso aperta e chiusa⁷.

1.1. LS nelle Avanguardie Educative

L'ipotesi di ricerca appena descritta ha costituito il punto di avvio di un primo ciclo di sperimentazione, nell'anno scolastico 2020-21, in cui si è proposto alle scuole di applicare l'impianto LSS a discipline non scientifiche, per ricavarne un metodo che, con i dovuti adattamenti, potesse essere esteso ai vari ambiti disciplinari. Alla prima sperimentazione hanno partecipato 9 scuole di ogni ordine e grado (dall'infanzia al I biennio del secondo ciclo di istruzione), tra le quali 5 aderenti alla rete toscana dei Laboratori del Sapere Scientifico – quindi già esperte nell'applicazione di questa metodologia all'area delle STEM – e 4 scuole capofila del Movimento di Avanguardie Educative con un'esperienza consolidata nella diffusione e nella messa a sistema dell'innovazione didattica. Aperto a tutte le scuole d'Italia, il Movimento di Avanguardie Educative, fin dalla sua costituzione, avvenuta nel 2014, si occupa di individuare, supportare, diffondere e portare a sistema pratiche e modelli volti a ripensare l'organizzazione della didattica, del tempo e dello spazio del "fare scuola". L'approccio LS è coerente con gli orizzonti di

⁴ E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1999.

⁵ *Ivi*, p. 112.

⁶ *Ivi*, p.124.

⁷ *Ivi*, p.124.

riferimento che guidano l'azione di Avanguardie Educative⁸, in quanto vuole superare la logica trasmissiva dell'insegnamento e valorizzare l'esperienza e la motivazione di ogni studente come base dell'apprendimento autentico, con ciò contribuendo a trasformare il modello scolastico e a riconnettere i saperi della scuola e quelli della società della conoscenza.

2. La cornice teorica: l'approccio dei Laboratori del sapere

I Laboratori del Sapere mirano all'integrazione di due aspetti: innovazione metodologica e revisione del curriculum. Dell'approccio LSS, i Laboratori del Sapere (LS), infatti, mutuano la propensione verso la definizione di una metodologia che coniughi pratica laboratoriale e attenzione ai saperi disciplinari, secondo tre parametri chiave:

1. *approccio fenomenologico-induttivo alla conoscenza* (né libresco, né sistematico-deduttivo): si assume che l'osservazione costituisce il naturale punto di partenza di ogni percorso formativo;

2. *percorsi basati su esperienze, attività e problemi*: l'insegnamento della disciplina prevede l'attuazione di percorsi significativi sia sul piano epistemologico, che per l'adeguatezza alle capacità cognitive degli alunni nelle diverse età; ciò significa rinunciare all'illusione di un insegnamento enciclopedico per concentrarsi sui "saperi essenziali" di ciascuna disciplina;

3. *presenza di elementi di teorizzazione* (concettualizzazione fino ad arrivare alla quantificazione e modellizzazione nella scuola secondaria): i percorsi sollecitano atteggiamenti di problematizzazione sui fenomeni osservati che conducano alla formulazione di ipotesi e all'introduzione di elementi di concettualizzazione. Il linguaggio costituisce lo strumento essenziale per perseguire tale obiettivo⁹.

I parametri costituiscono l'ossatura irrinunciabile dei percorsi. Il primo ribadisce la presa di distanza da un tipo di insegnamento esclusivamente trasmissivo, già ampiamente messo in discussione dalla ricerca didattica, così come dalle stesse Indicazioni Nazionali. Il richiamo all'osservazione, all'esperienza diretta colloca questo approccio all'interno di una accreditata tradizione di scuola attiva, che possiamo far risalire allo stesso Dewey. L'esperienza a cui si allude si discosta dallo sperimentalismo ingenuo, ed è piuttosto guidata da quei principi di "continuità", di "crescita" e di "interazione" che lo stesso Dewey aveva enunciato nel volume *Esperienza e educazione*¹⁰.

⁸ Si veda il manifesto delle Avanguardie Educative a questo link: <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>.

⁹ C. Fiorentini, *Rinnovare l'insegnamento delle scienze*, Roma, Aracne, 2018.

¹⁰ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014. "Il principio di continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno". Principio di crescita: "Ad esempio, un ragazzo che impara a parlare ha una nuova facilità e un nuovo desiderio. Ma egli ha anche ampliato le condizioni esterne dell'imparare ulteriore. Quando impara a leggere, gli s'apre ad un tempo un nuovo ambiente intorno a sé". Al docente "spetta la responsabilità di creare le condizioni per un genere di esperienza presente che abbia un effetto favorevole sul futuro". Principio di interazione: "Qualsiasi esperienza normale è un gioco reciproco di queste due serie di condizioni. Prese insieme, e nella loro interazione, costituiscono quella che io chiamo situazione". Se le condizioni del soggetto e quelle dell'oggetto non sono in accordo si produce una esperienza non educativa.

Questa esperienza, organizzata e diretta, include da subito tratti di riflessività, come Fiorentini ci ricorda:

In principio c'è l'esperienza, potremmo dire. Un'esperienza fatta di partecipazione concreta, diretta, coinvolgente, esperita nella maniera più completa possibile. [...] Ma grazie a questo lavoro di tipo preliminare è possibile andare oltre, introducendo elementi di concettualizzazione, stimolando il passaggio graduale e progressivo dal piano percettivo a quello operativo, dal concreto all'astratto, al segno al simbolo. Perché solo attraverso questo passaggio le interazioni dei bambini con la realtà *diventano sempre più significative e producono concreti contenuti di conoscenza*¹¹.

Il secondo parametro ci conduce all'interno delle questioni legate al curriculum, ovvero alla scelta dei contenuti disciplinari da trattare nelle classi. Una scelta che deve essere oculata, tenendo conto di due aspetti: "l'accessibilità cognitiva e l'importanza culturale-disciplinare delle problematiche individuate". L'adeguatezza dei contenuti alle capacità cognitive degli studenti e la loro fondatezza epistemologica sono unite ad una loro organizzazione all'interno di percorsi coesi e coerenti che evitino la frammentazione atomica, per perseguire piuttosto una sorta di logica "narrativa", affidata, in parte, a quanto emerge dalle riflessioni prodotte dagli studenti.

Il terzo parametro si ispira in gran parte al lavoro di Vygotskij e attribuisce fondamentale importanza al linguaggio come strumento di costruzione della conoscenza attraverso il quale il può dare significato al mondo che sta osservando¹². Un linguaggio che assume il doppio significato di espressione sia individuale che collettiva all'interno della dimensione sociale del contesto della classe. Il linguaggio acquista un grande significato come "realizzazione del pensiero", facendosi prima strumento di rappresentazione soggettiva dei fenomeni, atto a descrivere e a chiarire i fenomeni stessi nella mente dell'osservatore/scrittore, e diventando poi strumento di confronto e di scambio nella comunità classe, nella ricerca di un affinamento e di un rigore terminologico e concettuale.

Forti dei tre assunti sopra esposti, i Laboratori del Sapere propongono, sul piano operativo, l'attraversamento di 5 fasi ricorsive (Fig.1) che costituiscono, in qualche modo, una riproposizione dell'approccio scientifico, arricchito di elementi trasversali: l'osservazione, la verbalizzazione individuale, la discussione, la concettualizzazione e la produzione condivisa. La prima fase si pone in linea con il primo parametro e ribadisce come l'esperienza debba costituire il punto di avvio di ogni percorso di apprendimento; all'osservazione si connette immediatamente la rielaborazione soggettiva attraverso la verbalizzazione che può essere orale o scritta, ma chiama in causa da subito la riflessività di ogni studente; la discussione consente di mediare le posizioni soggettive e prepara la successiva fase di concettualizzazione; la produzione condivisa, infine, sancisce l'acquisizione di una conoscenza, formalizzandone il contenuto in un testo che è frutto di una elaborazione di gruppo.

¹¹ C. Fiorentini, *Rinnovare l'insegnamento delle scienze*, cit., p. 260.

¹² *Ivi*.

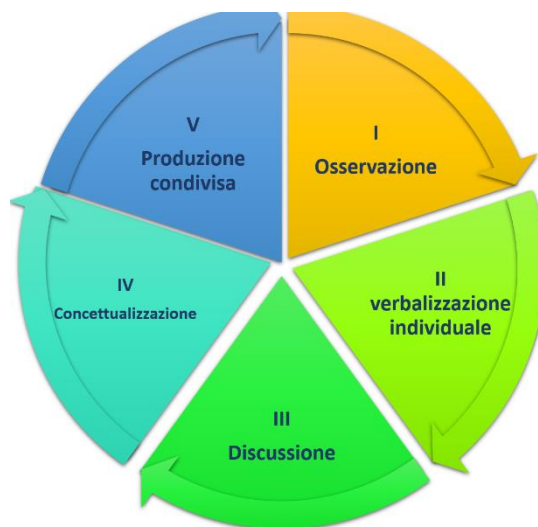


Figura 1 – Le fasi dell'approccio LS

Questo impianto costituisce l'avvio per la messa a punto dei percorsi. Per l'Italiano ci siamo avvalsi della collaborazione di Maria Piscitelli, esperta disciplinare CIDI, che ci ha accompagnato nella sperimentazione. La ricerca condotta per due anni con le classi coinvolte ha permesso di capire quanto l'approccio LS potesse combinarsi con un insegnamento che presenta peculiarità e contenuti dissimili. Le evidenze emerse sono molteplici. In questo intervento ci concentreremo in particolare sulla congruenza del primo parametro (*partire dall'esperienza*) e della prima fase (*osservazione*) per quanto riguarda la didattica dell'Italiano.

3. Un approccio empirico per la didattica dell'italiano

La possibilità di mettere alla prova un approccio fenomenologico-induttivo all'apprendimento, nato nell'ambito delle scienze, con una disciplina diversa come quella dell'italiano è arrivata nel momento in cui erano già maturate in alcuni gruppi di ricerca di Indire la possibilità e l'opportunità di proporre un approccio di tipo "scientifico" per lo studio della lingua.

I risultati della ricerca empirica realizzata per testare gli effetti dell'introduzione nelle classi di diversi ordini di scuola della grammatica valenziale¹³ hanno mostrato come sia proficuo e indispensabile avere un riferimento epistemologico attendibile e rigoroso che guidi i docenti

¹³ La grammatica valenziale è un modello di grammatica scientifica. Si veda: F. Sabatini, C. Camodeca, *Grammatica valenziale e tipi di testo*, Roma, Carocci, 2022; F. Sabatini, *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Milano, Mondadori, 2016.

nella scelta dei nodi essenziali della disciplina e come questo favorisca un atteggiamento esplorativo allo studio della lingua, risalendo attraverso una riflessione sulle forme della lingua di uso alle regole soggiacenti¹⁴.

Parallelamente avevamo anche osservato, attraverso una ricerca-azione partecipata, come si contaminavano le didattiche di discipline diverse in un liceo scientifico *matematico*, dove il consiglio di classe condivideva un'impostazione laboratoriale e esperienziale¹⁵.

È risultato quindi interessante andare a verificare, in maniera questa volta diretta, come un approccio già sperimentato e formalizzato per la didattica delle scienze sia applicabile e con quali specificità alla didattica dell'italiano.

Queste esperienze hanno in comune il tentativo di individuare per l'italiano una proposta di insegnamento-apprendimento che superi il modello idealista di matrice crociana e il conseguente schema di insegnamento, consolidato nella prassi soprattutto delle materie umanistiche, spiegazione-studio individuale-interrogazione/esercitazione. Non si tratta di far prevalere la metodologia didattica sui contenuti, ma di proporre una visione integrata e sinergica tra le due dimensioni della pratica didattica, contenuti e metodi, mantenendo come bussola gli alunni e il loro apprendimento. È proprio la fondatezza epistemologica delle scelte disciplinari a garantire una visione più scientifica del metodo di insegnamento e la scelta di un processo di apprendimento che parta dall'esperienza dell'alunno.

Nell'ambito della didattica dell'italiano l'educazione linguistica è un esempio in questo senso. Fin dagli anni 70, e in particolare con il manifesto per un'educazione linguistica democratica costituito dalle *X tesi del Giscel* (1975) la riflessione in seno alla comunità dei linguisti italiani, appartenenti all'accademia e alla scuola, ha portato ad una stigmatizzazione dell'insegnamento linguistico e grammaticale tradizionale considerato "prescrittivo, impositivo ed esclusivo" (VIII tesi) e basato sull'apprendimento di regole ed eccezioni grammaticali tramandate in maniera acritica e poco fondata, e che trascurava completamente lo sviluppo e la pratica delle diverse abilità linguistiche e la comunicazione. Da allora le cose non sono troppo cambiate proprio per una scarsa consapevolezza e padronanza dei fondamenti epistemologici della disciplina linguistica che, come dice Colombo, essendo una materia empirica "ci consente di sperimentare un approccio di tipo scientifico forse meno arduo di altri, in quanto i dati sperimentali sono alla portata di tutti (i testi, gli usi)"¹⁶.

In questo modo la grammatica non sarà oggetto di un insegnamento dogmatico di regole avulse dalla realtà degli alunni, come spesso accade, ma una "conoscenza riflessa"¹⁷ sulla lingua che essi possiedono e usano, perché "categorie possono essere definite e usate solo dopo essere state costruite da o con gli allievi attraverso la rilevazione, il confronto e la manipolazione

¹⁴ L. Camizzi (a cura di), *Didattica della grammatica valenziale: dal modello teorico al laboratorio in classe*, Roma, Carocci, 2020. <https://www.academia.edu/es/60755281/> (consultato in data 15/032023).

¹⁵ S. Goracci, L. Camizzi, R. Borgi, F. De Santis, L. Messini, F. Perrone, *Active Learning And Curriculum Across Disciplines: A Field Research Study In Secondary School*, in Scuola Democratica (Eds.), *Book of Abstracts of the International Conference of the journal Scuola Democratica. Reinventing Education*, Roma, Associazione "Per Scuola Democratica", 2021.

¹⁶ A. Colombo, *Per un'educazione linguistica essenziale: la riflessione sulla lingua*, in "La didattica", 3, 1997, p.52.

¹⁷ F. Sabatini, C. Camodeca, *Grammatica valenziale e tipi di testo*, cit.

dei dati testuali”¹⁸. Bertocchi indica in questo senso un processo e un metodo di insegnamento e apprendimento di tipo scientifico anche per la riflessione sulla lingua¹⁹. Maria Luisa Altieri Biagi traccia la strada di questo processo a partire dai testi, scritti e orali (i nostri dati linguistici) in cui cogliere le regolarità e i meccanismi della lingua²⁰. La linguista, infatti, suggerisce di “associare all’esercizio di lingua in tutte le sue forme (incluse quelle *più fantasiose e divertenti*) un’osservazione delle sue regole che possiamo chiamare *grammatica*”²¹.

Questo approccio empirico attraverso il quale si analizza il tessuto (*textum*) linguistico dei testi è anche una delle possibili vie di accesso al testo letterario, come vedremo anche nelle attività realizzate in classe dai docenti di scuola secondaria.

Cristina Lavinio sottolinea, infatti, la natura linguistica dei testi letterari “che intenzionalmente e al massimo grado, sfruttano o possono sfruttare la creatività della lingua”²². La lingua letteraria è quella che più si allontana dal sistema grammaticale, trasgredendolo e forzandolo il più possibile, ma questa operazione “creativa” parte proprio dal sistema stesso e rintracciarne le omissioni e le violazioni con gli studenti è un’attività fruttuosa e significativa.

Perciò, facendo educazione letteraria, giocare con le parole e crearne di possibili, osservare e fare osservare le infrazioni reperibili in molti testi letterari significa anche riflettere sulla lingua, facendo scoprire le regole (morfologiche, legate alla formazione delle parole, alla loro posizione ecc.) che sono state messe tra parentesi o sono state saltate, ottenendo formulazioni inedite ma comunque comprensibili: quelle regole, infatti, benché infrante, restano attive sullo sfondo” e ne sono rese anzi più evidenti²³.

Dunque, anche il testo letterario può essere oggetto di osservazione diretta da parte degli studenti, ovviamente con la guida e gli strumenti forniti dall’insegnante, sia dal punto di vista degli aspetti linguistici sia di quelli retorici, facendo a meno in un primo tempo di un apparato critico che necessariamente fa da filtro ad un approccio diretto al testo e ne condiziona l’analisi e l’interpretazione, che sono troppo spesso “concepite come la ripetizione di analisi e interpretazioni già date, contenute nelle pagine di un manuale o di un critico illustre. Ma da questa didattica del “leggi e ripeti” non può nascere nessun piacere, nessun coinvolgimento”²⁴. Anche gli strumenti più sofisticati che sono necessari per comprendere e fruire in profondità di un testo letterario e ricavarne un piacere maggiore possono essere acquisiti “solo se l’analisi è un processo attivo, qualcosa che si fa, e non che si riceve fatta. Si può sperare di coinvolgere gli studenti in un’attività solo se è davvero un’attività, un gioco il cui esito non è definito a priori”²⁵.

¹⁸ A. Colombo, *Per un’educazione linguistica essenziale: la riflessione sulla lingua*, cit.

¹⁹ D. Bertocchi, *I fili di un discorso. Scritti di educazione linguistica*, in “Giscel Quaderni di Base”, 4, Roma, Aracne, 2015.

²⁰ L. Altieri Biagi, *Grammatica sì, ma quale?*, in Benedetti B., Piscitelli M., Bassi T., Vannini P. (a cura di), *Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche*, Firenze, Assessorato all’Educazione, 2010.

²¹ *Ivi*, p. 4.

²² C. Lavinio, *Tra lingua e letteratura: dall’educazione linguistica all’educazione letteraria e viceversa*, in “Co-stellazioni”, 11, 2020, p. 128.

²³ *Ivi*, p.130.

²⁴ Colombo A., *Analisi e interpretazione dei testi letterari*, Indire, 2009.

²⁵ *Ivi*.

4. Il processo di ricerca

Partendo da questi assunti teorici, durante il primo anno di sperimentazione i docenti delle 9 scuole coinvolte (circa 50) hanno progettato e attuato alcuni percorsi didattici di Scienze e di Italiano a partire dalle proposte validate dagli esperti disciplinari e dai ricercatori Indire che li hanno accompagnati in itinere. Gli incontri organizzati per monitorare l'andamento dei gruppi disciplinari sono stati intervallati da incontri "transdisciplinari", in cui docenti ed esperti delle varie discipline si sono potuti confrontare sugli aspetti trasversali dell'approccio. Le attività di progettazione e di messa in atto in aula sono state documentate attraverso schede di progettazione e diari di bordo del docente, a carattere prevalentemente narrativo, che sono poi stati riletti e analizzati dai ricercatori e dagli esperti disciplinari.

In considerazione dell'interesse suscitato dall'approccio LS, è stata proposta una seconda sperimentazione per l'anno scolastico 2021-22, a cui hanno partecipato, in qualità di tutor, i docenti esperti delle nove scuole coinvolte nel 2020 (le "capofila") assieme ad un gruppo di nuove scuole, cosiddette "adottanti" dell'Idea. I tutor hanno affiancato i docenti sperimentatori nel percorso di progettazione e di attuazione in aula. In linea con l'approccio di *Peer Coaching*, applicato diffusamente nell'ambito delle attività di Avanguardie Educative, e avvalendosi della modalità di incontro online, docenti di tutta Italia si sono confrontati sull'applicazione della metodologia LS ai loro percorsi curricolari.

Il materiale raccolto durante le sperimentazioni ci ha consentito di sviluppare una riflessione sull'impianto metodologico e di affinare le premesse teoriche. Gli incontri con i docenti, l'analisi delle progettazioni e dei diari di bordo hanno inoltre permesso di individuare punti di convergenza e differenze tra i percorsi, nonché gli elementi di forza e di criticità dell'approccio applicato ai due diversi ambiti disciplinari. Tali aspetti rivestono particolare rilevanza per gli obiettivi della ricerca, orientata ad approfondire la trasferibilità dell'approccio proposto e, soprattutto, a descrivere gli elementi transdisciplinari.

Alcuni percorsi realizzati dai docenti nelle due annualità di sperimentazione sono documentati nelle *Linee Guida* per l'implementazione dell'idea²⁶, che offrono un insieme di orientamenti operativi per consentire ai docenti delle scuole adottanti di implementare nel curricolo l'approccio LS.

Fino ad ora sono state coinvolte nella sperimentazione oltre 16 scuole di ogni ordine e grado con la partecipazione di oltre 150 docenti. Il coinvolgimento dei docenti esperti nelle attività di accompagnamento e diffusione ha permesso al gruppo di progetto di verificare, correggere ed ampliare i risultati emersi durante la sperimentazione e di allargare l'approccio anche alla geografia e alla matematica.

²⁶ Le linee guida dei *Laboratori del sapere* sono consultabili alla pagina: <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/6574.pdf>.

5. I riferimenti metodologici della ricerca

L'intero processo si è configurato come una *Ricerca-formazione*²⁷ in cui docenti hanno collaborato con i ricercatori non solo per rispondere alle domande di partenza, ossia per verificare la trasferibilità e l'adeguatezza dell'approccio LS anche nella didattica dell'italiano, ma anche per riflettere sulle proprie pratiche e migliorarle. La ricerca-formazione è, infatti, una tipologia di ricerca collaborativa che affianca al fine conoscitivo lo sviluppo professionale e il miglioramento delle pratiche didattiche²⁸. Nel nostro progetto la formazione è stata intesa come approfondimento e esplorazione dei percorsi proposti dagli esperti (dal punto di vista dei saperi e dell'approccio metodologico), ma anche e soprattutto come riflessione e *Analisi delle pratiche*²⁹, ossia dei percorsi didattici sviluppati e sperimentati in classe. La riflessione ha avuto una dimensione sia individuale sia collettiva: attraverso la scrittura del diario di bordo i docenti hanno verbalizzato e ripensato individualmente al loro operato in classe e hanno analizzato le scritture e gli artefatti degli alunni; nei numerosi momenti di incontro e confronto tra pari e con esperti e ricercatori hanno riflettuto nel piccolo gruppo sullo sviluppo e l'attuazione in classe del singolo percorso; inoltre, si sono confrontati divisi per disciplina e grado scolastico sugli aspetti disciplinari e in verticale nell'ambito della stessa disciplina, per cogliere gli elementi di continuità, discontinuità e ricorsività del curricolo; infine, hanno condiviso e discusso le pratiche trasversalmente tra docenti di discipline diverse per osservare le analogie e le differenze (Fig. 2).

²⁷ G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

²⁸ E. Nigris, *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?*, in Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*, cit., pp. 27-41.

²⁹ C. Laneve (a cura di), *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, Brescia, La Scuola, 2005; M. Altet, *L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti*, in Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, La Scuola, 2012, pp. 291-310.

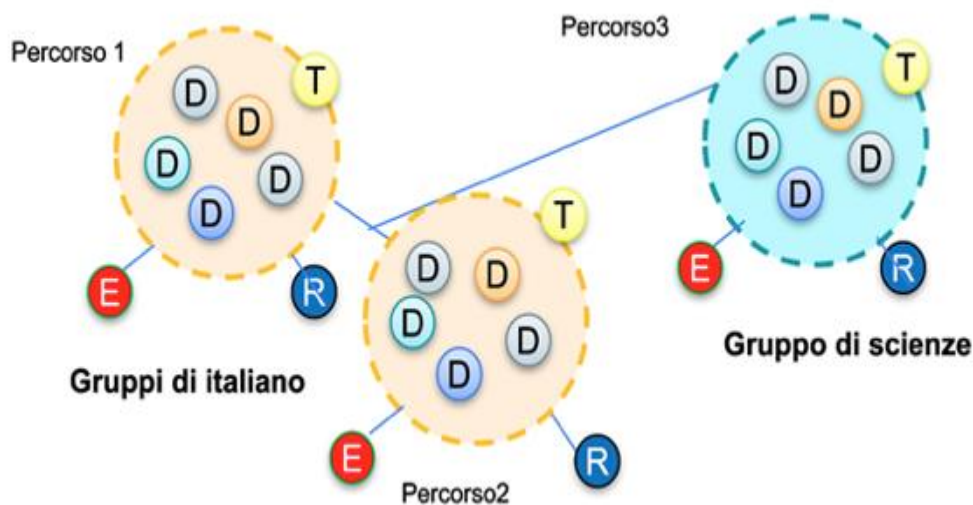


Figura 2 – I Diversi livelli di interazione e confronto tra i docenti (D), docenti tutor (T), ricercatori (R) ed esperti (E)

La riflessione e l'analisi della pratica realizzata da diverse prospettive e attraverso molteplici punti di vista è stata occasione di sviluppo professionale e ha dato, al contempo, l'opportunità di fare emergere elementi sia di differenziazione sia comuni alle diverse discipline nell'applicazione dell'approccio LS.

Un altro riferimento metodologico per la costruzione del progetto è stato il *Design Based Research* (DBR), ossia la *Ricerca basata sui progetti*. Si tratta di un approccio nato per tenere gli interventi di ricerca più aderenti e vicini a contesti come quelli educativi, che per la loro complessità necessitano di approcci situati³⁰: teorie didattiche o progettazioni informate da teorie vengono testate nella pratica insieme ai docenti per essere verificate e migliorate al fine di avere un impatto sullo specifico contesto di attuazione, ma anche con l'obiettivo di generalizzare a partire da essi per fornire indicazioni trasferibili in altri contesti e costruire nuove teorie sull'insegnamento e l'apprendimento³¹. Ci siamo, infatti, ispirati al ciclo della DBR – progettazione, attuazione, analisi e riprogettazione³² – per costruire un processo in cui a partire dall'approccio

³⁰ A. Brown, *Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings*, in "The Journal of the Learning Sciences", 2, 1992; A. Collins, *Toward a design science of education*, Berlin, Springer Heidelberg, 1992; *Design-based research collective*, *Design-based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry*, in "Educational Researcher", 32, 1, 2003, pp. 141-178.

³¹ M. Pellerey, *Verso una nuova metodologia di ricerca educativa la ricerca basata su progetti (Design-Based-Research)*, in "Orientamenti pedagogici", 52, 5, 2005, pp. 721-37.

³² A. Collins, *Toward a design science of education*, Berlin, Springer Heidelberg, 1992.

dei Laboratori del sapere scientifico e da alcuni percorsi didattici di italiano basati sullo stesso approccio³³, sono state realizzate e attuate in classe alcune progettazioni didattiche. Attraverso la documentazione e la riflessione su quanto avvenuto in classe sono stati rivisti i percorsi e individuati alcuni elementi significativi per integrare l'approccio anche per la didattica dell'italiano (Fig. 3).

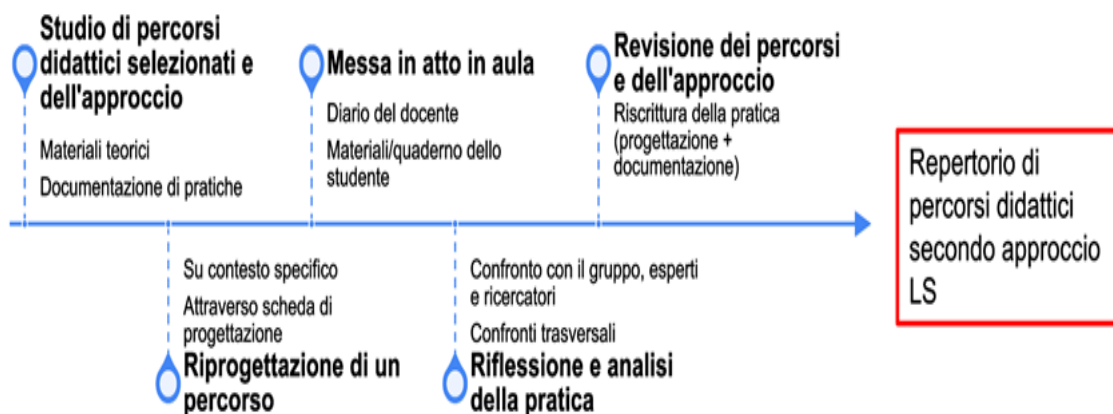


Figura 3 – Il processo di ricerca ispirato al ciclo di progettazione, attuazione, analisi e riprogettazione della DBR

Anche la *documentazione*, dunque, ha avuto un ruolo chiave in questo processo a più livelli:

- come verbalizzazione dello studente per favorire la costruzione dell'apprendimento, il processo di concettualizzazione e lo sviluppo del pensiero³⁴ e per dare senso all'esperienza³⁵;
- con il diario di bordo del docente "per trovare un ordine e un senso a quanto accaduto e [...] disegnare possibilità diverse di esperienza"³⁶;
- con la scrittura di percorsi per la diffusione e il trasferimento delle pratiche e per la costruzione di un curriculum di scuola.

³³ Realizzati per la maggior parte da Maria Piscitelli, esperta del CIDI di Firenze.

³⁴ L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Roma, Laterza, 1934; L. Altieri Biagi, *Grammatica sì, ma quale?*, in Benedetti B., Piscitelli M., Bassi T., Vannini P. (a cura di), *Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche*, cit., pp. 291-310.

³⁵ J. S. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit.

³⁶ L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.

6. L'osservazione nella didattica dell'italiano: le riflessioni dei docenti

Uno degli aspetti dell'approccio di LS che è stato maggiormente oggetto di riflessione e di confronto è il *Primo parametro* che indica l'osservazione come "il naturale punto di partenza di ogni percorso formativo"³⁷. I docenti di italiano nel questionario finale del progetto lo hanno valutato come uno degli aspetti più interessante dell'approccio (Fig. 4) e dai momenti di condivisione delle attività e di riflessione sulle pratiche sono emersi elementi significativi per individuare cosa possa voler dire "osservare" nella didattica dell'italiano.

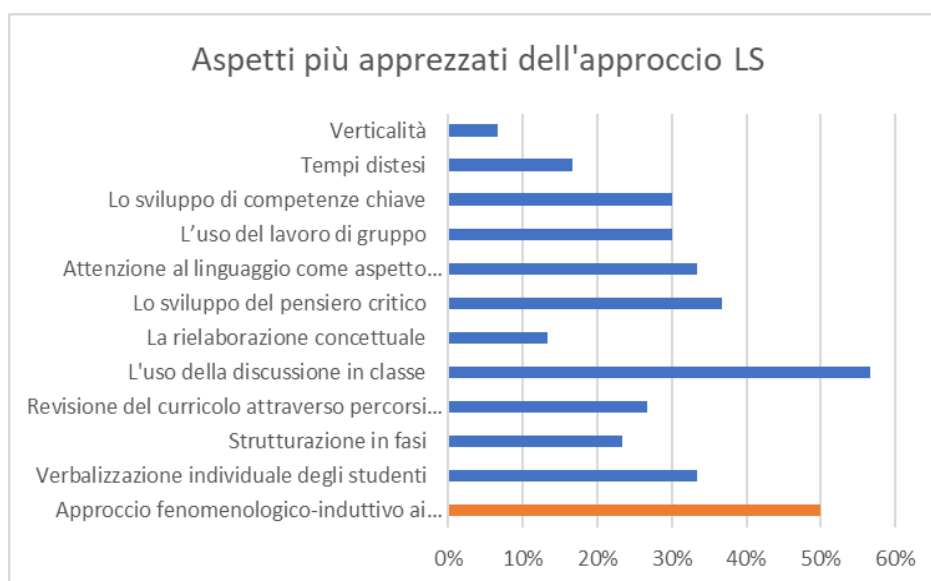


Figura 4 – Gli aspetti dell'approccio LS maggiormente apprezzati dai docenti di italiano (Questionario finale)

"Oggetto dell'osservazione è la lingua nella sua ricchezza d'uso" è la conclusione a cui si è giunti, grazie anche alle sollecitazioni dell'esperta Maria Piscitelli. La scelta dell'oggetto mette d'accordo tutti gli ordini di scuola, con i dovuti distinguo.

Nella scuola dell'Infanzia, l'osservazione rappresenta un momento essenziale dell'esperienza e costituisce il punto di partenza di ogni attività formativa: "L'esperienza, l'osservazione, il fare e la riflessione sull'agito attraverso una verbalizzazione individuale permette al bambino di iniziare a scrivere la sua acerba, ma importante conoscenza". Ciò vale per ogni tipo di attività, sia essa più orientata all'esplorazione scientifica che all'uso del linguaggio: "Partire dall'osservazione, problematizzare la realtà per arrivare a nuove conoscenze, esplorare sono leve indispensabili per la formazione di abilità sia di tipo scientifico che linguistico".

³⁷ C. Fiorentini, *Rinnovare l'insegnamento delle scienze*, cit.

Nella scuola primaria l'approccio alla lingua come fenomeno risulta indicatore di un nuovo modo di accostarsi all'insegnamento dell'Italiano: "[...] A chi mai a scuola è stato chiesto di osservare la lingua? Gliela facciamo usare, gli diamo già la formula di come si deve usare, invece, nei percorsi LS che cosa si fa? La si osserva e questo penso sia la cosa più innovativa. Lavoriamo sul loro pezzettino scritto, su una frase o due frasi che loro hanno prodotto, ma una mattina, due ore le dedichiamo a vedere cosa non ha funzionato in quel pezzettino, che cosa si può scoprire su quel pezzettino, come si può migliorare".

Nella secondaria di primo grado, insistere sull'osservazione, insegnando Italiano, significa aiutare gli studenti ad esercitare la capacità di analisi: "Posso osservare un titolo di giornale, un breve testo, una poesia ... che poi posso provare a "decodificare". La grande sfida secondo me, nella mia disciplina è proprio quella di insegnare ad osservare ... Mi piace molto l'immagine/paragone di un quadro. Spesso, se non ho una guida che mi fa notare un dettaglio, un colore, un elemento del disegno, mi perdo una parte della bellezza del messaggio che il pittore ha cercato di comunicare. Anche nella lingua, è così: se non c'è qualcuno che mi "guida" mi perdo tanta significatività di un messaggio. L'occhio vede quello che comprende".

Nella secondaria di secondo grado emerge, forte, l'attenzione al testo come fenomeno da esplorare nelle sue diverse componenti, partendo tuttavia da una prima osservazione tesa a coglierne la sua globalità: "Osservare vuol dire misurarsi con il testo presentato e non commentato. È un primo approccio al testo, sul quale si basa la comprensione globale e autonoma del testo stesso".

Ma di quale lingua stiamo parlando? "Non solo i 'testi vincenti', quelli letterari, ma le innumerevoli forme della testualità quotidiana con cui gli studenti entrano in contatto". Il testo letterario sarà solo una delle tipologie testuali da osservare. Oggetto dell'osservazione sarà prima di tutto la lingua viva, ogni forma di testualità con cui lo studente entra potenzialmente in contatto, proprio a partire da ciò che lo riguarda più direttamente.

Abituando il ragazzo a osservare come si "comporta" la lingua in situazioni d'uso, egli rileva le caratteristiche linguistiche della comunicazione, mettendo in moto operazioni complesse su un materiale familiare e adeguato alle sue strutture cognitive. Vedendo la lingua in azione riesce a studiarla meglio, a commentarla, a spiegarla e a capirne il funzionamento complessivo. È noto che la contestualizzazione (contesti e testi) facilita l'apprendimento, attivando nuove modalità di pensiero e forme di astrazione³⁸.

L'osservazione è la base dell'analisi, l'avvio di processi di decostruzione, smontaggio dei testi, per capirne le strutture, i significati profondi. "Se io osservo la lingua in azione, una banale conversazione, posso far vedere da dentro cosa succede, perché succede, la scelta delle parole, perché quella parola, perché quel verbo ... I ragazzi attraverso questo tipo di osservazione che ti porta poi alla riflessione, all'esplorazione, alla raccolta di elementi, sono portati a ragionare".

Anche in questo caso, nella scelta di un'ampia varietà linguistica da indagare, risiede il tentativo di innovare la didattica. Si tratta, infatti, come afferma una docente della scuola primaria

³⁸ M. Piscitelli, *Quando "la grammatica è una canzone dolce" ... Per una grammatica educativa*, in "Lend, Lingua e nuova didattica", 1, febbraio 2012, p. 20.

di “fare operazioni complesse su cose semplici. Spesso a scuola si danno testi complessi, molto lunghi, molto articolati, dove c’è tanta roba che poi per forza sfugge e non raggiunge tutti, se invece un loro pezzettino o anche una semplice frase, anche presa da un libro, la osservo, la smonto e cerco di capire la lingua, perché quella frase funziona, raggiungo anche delle competenze più alte partendo da una cosa semplice”.

Ovviamente di questa varietà fanno parte a tutti gli effetti i testi letterari, intesi come forma alta e riuscita di lingua, come testimonia una docente di scuola secondaria di II grado: “Nel percorso che abbiamo progettato e in generale nella mia esperienza di insegnante di italiano e latino, osservare significa vedere il testo e la lingua come oggetti scientifici, che rispondono a scelte di chi le ha prodotte e alle regole del sistema lingua in cui sono descritti. Significa che lo studente si pone come fruitore del testo, lo legge, lo percepisce come fenomeno globale ma anche come fenomeno analitico. Ne discute con chi lavora con lui e con l’insegnante, e dal confronto con altri “locutori” può desumere il senso generale e quello particolare del testo. Senza questo momento di osservazione multipla del testo, è impossibile fare una riflessione sulla lingua secondo me”.

Perché osservare la lingua? Lavorare secondo queste indicazioni, attraversando testualità molteplici, a partire dalla lingua d’uso, quella che caratterizza la realtà quotidiana degli studenti, contribuisce, in primo luogo a motivarli. Lo si fa “per “toccare le corde dei ragazzi”, che devono essere allettati da quello che fanno. Se la scelta è felice riusciamo a metter in moto altre curiosità, quelle di entrare dentro altre testualità”. Lo si fa per trovare la porta di accesso ad un interesse più vivo per la lingua come strumento di pensiero, di espressione e di comunicazione.

Questo tipo di lavoro serve per abituare i ragazzi ad “andare a fondo”, a non accontentarsi di essere fruitori superficiali e passivi del linguaggio, ma di capire e cogliere tutta la ricchezza che esso possiede e permette di dire: “Sono stati proprio i bambini attraverso la discussione e la riflessione individuale ad accorgersi di un funzionamento che noi diamo per scontato che ci hanno insegnato anni e anni fa a scuola ma effettivamente se io la osservo e vedo come funziona scopro tanto della lingua”.

Quale tipo di osservazione (spontanea e guidata – globale, analitica). A guardare bene, così come accade per le Scienze, l’osservazione che viene proposta non è un atto spontaneo, ingenuo, ma è osservazione mediata e guidata. Presuppone fino da subito l’analisi, da compiere sotto la guida esperta del docente, che sollecita l’attenzione attraverso domande pertinenti e mirate, facendo anche manipolare il testo. Evitando possibilmente le schede di analisi e le griglie, andando invece a ricercare le cose che sono dentro il testo.

Un’operazione di questa natura persegue un duplice obiettivo: in primo luogo quello di “insegnare a vedere”, contribuendo a consolidare negli studenti quell’attitudine a “vedere” che è il primo importante atto di lettura. Li aiuta a cogliere ciò che da una prima lettura di superficie non è direttamente percepibile: “ecco questa è una osservazione fondamentale che prende per mano il ragazzo a vedere quello che all’apparenza non c’è, non si vede”. In secondo luogo, predispone ad un atteggiamento di ricerca, che considera l’oggetto di osservazione non un punto di arrivo, ma la partenza per porsi nuove domande e sollecitare nuove prospettive di indagine: un atteggiamento problematizzante che rappresenta una delle trasversalità più significative del curriculum.

7. Dalla lingua autentica al testo letterario: esempi di percorsi didattici

Tra i numerosi percorsi realizzati in classe ne presentiamo due che mostrano differenti situazioni di osservazione e analisi della lingua e dei testi: l'osservazione della lingua quotidiana della comunicazione e quella di un testo letterario.

1. *La messaggeria*. In una prima primaria è stato realizzato il percorso *La messaggeria*, adattato da una proposta dell'esperta del progetto di Maria Piscitelli³⁹. Il percorso si inserisce proprio nel momento di acquisizione della scrittura per aiutare i bambini a sperimentare il linguaggio scritto nella funzione per loro più importante, quella che permette di comunicare con gli altri. Il fatto che i bambini non abbiano ancora acquisito la sicurezza nell'uso del codice non è un impedimento ma anzi un'occasione per lavorare tutti insieme su cosa non funziona nella comunicazione quando non si rispettano le regole della lingua. Lo scambio di messaggi tra i bambini della classe avviene attraverso una grande cassetta della posta con una tasca per ogni bambino. Quando arriva il momento della consegna da parte del "postino" gli alunni sono emozionati e interessati e ciascuno legge il suo messaggio con l'aiuto della maestra. In questo momento emergono alcune criticità: alcuni bambini non hanno inserito il nome del mittente, altri hanno compiuto errori ortografici che rendono complessa la comprensione del messaggio per chi lo riceve (Fig. 5).



Figura 5 – Le tappe del percorso “La Messaggeria”

Nasce quindi l'esigenza di osservare bene tutti insieme cosa funziona e cosa non funziona nel messaggio e di aggiustare la scrittura per renderla più funzionale alla comunicazione o come dicono i bambini “per farla funzionare meglio”. Allora entra in campo la “macchina aggiusta

³⁹ Realizzato dalla docente Chiara Morozzi dell'IC di Borgo San Lorenzo (FI) sulla base di un percorso ideato da Maria Piscitelli. Nella descrizione sono inseriti alcuni dei commenti della docente all'attività.

biglietti”: attraverso l’osservazione e la discussione con l’aiuto dell’insegnante si arriva alla necessità di utilizzare la regola ortografica condivisa o di rispettare le convenzioni della comunicazione (l’inserimento del mittente, della data e del luogo di un invito...) per essere compresi. L’osservazione avviene su materiale autentico come la lingua del quotidiano e la motivazione iniziale legata ad una reale situazione comunicativa favorisce l’osservazione degli aspetti linguistici, rendendo sensate agli occhi dei bambini le regole dell’ortografia e della comunicazione⁴⁰.

2. *I 7 messaggeri: dal testo letterario al testo matematico*. In una classe prima di un liceo classico è stato proposto un percorso sul racconto *I 7 messaggeri* di Dino Buzzati, in cui l’osservazione è consistita nella lettura via via più profonda e analitica di un testo letterario anche con gli strumenti della linguistica, oltre che della narratologia e della retorica⁴¹.

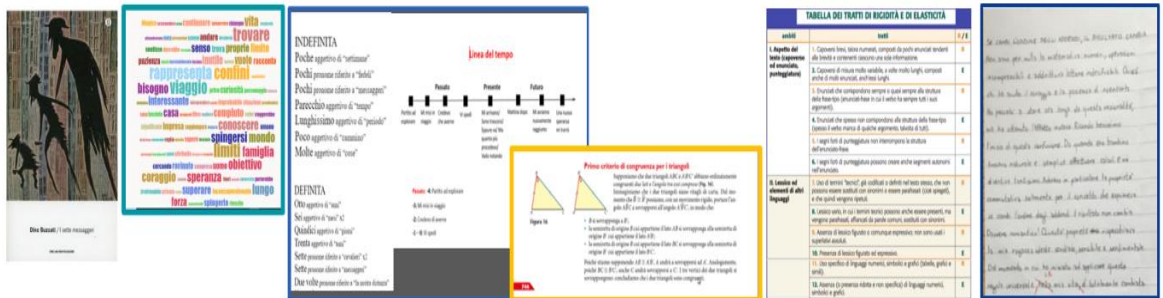
Inizialmente, dopo la lettura ad alta voce dell’insegnante che ha permesso agli studenti un primo contatto diretto ed emotivo con il testo senza apparato critico, essi hanno potuto esprimere le loro prime impressioni e sensazioni libere attraverso un brainstorming. Per verificare e approfondire questa prima comprensione globale si è costruito un lavoro di analisi multistrato del testo, nel quale sono stati osservati: il lessico (famiglie di significato, campi semantici, lessico specialistico...), gli elementi narratologici (il protagonista, la focalizzazione, le anticipazioni...), la morfologia (uso di pronomi, di aggettivi o nomi che indicano quantità finita e indefinita, tempi e aspetti dei verbi, uso dei pronomi personali...) e la punteggiatura. Le osservazioni e le analisi sono state condotte attraverso un alternarsi di momenti di riflessione e verbalizzazione individuale, di gruppo e in modalità di lezione dialogata. Poi per identificare ancora più precisamente le caratteristiche di un testo letterario, seppur con argomento matematico, è stato proposto agli studenti il confronto con un testo effettivamente matematico (passo del manuale di geometria). Attraverso questo confronto (Fig. 7), condotto in gruppi, e la ricognizione delle caratteristiche linguistiche a partire direttamente dal testo gli studenti sono arrivati a definire i tratti linguistici peculiari del testo letterario e come questi siano funzionali agli effetti comunicativi ricercati dall’autore e come condizionino il rapporto con il lettore, rendendolo partecipe nell’interpretazione del testo. L’analisi in profondità ha giustificato e spiegato le impressioni della lettura globale iniziali (ad esempio il senso di indefinitezza dello spazio e del tempo). Solo alla fine si è approdati alla teoria con la presentazione da parte dell’insegnante, come rispecchiamento delle scoperte effettuate dagli studenti, della classificazione dei testi di sabatini (rigidi, semirigidi e elastici) in base alla distanza del testo dal sistema formale della lingua e in relazione del *vincolo interpretativo* che si instaura tra autore e lettore⁴².

⁴⁰ L. Altieri Biagi, *Grammatica sì, ma quale?*, in Benedetti B., Piscitelli M., Bassi T., Vannini P. (a cura di), *Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche*, cit.; M. Piscitelli, *Quando “la grammatica è una canzone dolce”... Per una grammatica educativa*, cit.

⁴¹ Il percorso è stato ideato da Valentina Firenzuoli e da Daniela De Luca, docente del Liceo scientifico matematico Agnoletti di Sesto Fiorentino (FI), capofila dell’approccio LS (la video-documentazione del percorso è disponibile all’indirizzo: <https://biblioteca.indire.it/esperienze-innovazione/view/392>). Il diario dell’esperienza di messa in atto del percorso da parte di Daniela Romanelli del Liceo classico Monti di Cesena è disponibile a questa pagina: https://pheegaro.indire.it/pheegaro/uploads/media/AVANGUARDIE_EDUCATIVE/7_DIARIO%20DI%20BORDO_13.01.2023.pdf.

⁴² F. Sabatini, C. Camodeca, *Grammatica valenziale e tipi di testo*, Roma, Carocci, 2022.

Il momento finale è la produzione da parte degli studenti di un racconto con argomento letterario: l'osservazione e la riflessione sui fenomeni linguistici permette di comprenderne in profondità le funzionalità e di sfruttarle poi nella produzione⁴³.



**Comprensione globale e emotiva
al testo (brainstorming)**

**Analisi linguistica
multistrato del testo
letterario
(lessicale, morfologica..).**

**Confronto con un testo
matematico: individuazione
dei tratti caratteristici del
testo letterario**

**Confronto con la
classificazione dei testi di
Sabatini.**

**Scrittura di un racconto
letterario con contenuto
matematico**

Figura 6 – Le tappe del percorso “I 7 messaggeri: dal testo letterario al testo matematico”

8. Conclusioni

Il contenuto di questo intervento è solo una parte, seppure significativa, del percorso di ricerca più ampio che stiamo portando avanti da tre anni. Alcuni dei risultati emersi nel corso del primo e secondo anno di sperimentazione sono stati esplorati in queste pagine che si sono concentrate soprattutto su uno degli aspetti trasversali alle discipline, ovvero il valore dell'osservazione come atto iniziale di qualsiasi percorso conoscitivo. Un'osservazione che nel caso dell'Italiano assume come oggetto di analisi la lingua parlata e scritta, in tutte le sue manifestazioni. Un'osservazione che è solo parzialmente libera, che è, in realtà, orientata in maniera sapiente dal docente attraverso domande stimolo e attività di esplorazione guidata, generate, a loro volta, da un'interazione costante con gli interlocutori e con l'oggetto stesso di osservazione. Questo primo elemento trasversale, che costituisce il cuore del primo parametro dei Laboratori del Sapere e rappresenta una delle fasi dell'attività didattica è utile, in primo luogo, per “disinnescare” il tradizionale meccanismo di acquisizione mnemonica della conoscenza, oltre che per ristabilire un contatto stretto tra questa e l'esperienza, tra le idee e le cose. Serve anche a maturare negli studenti un'attitudine, un atteggiamento nei confronti del sapere, che, se avviato fino dalla più tenera età rappresenterà un “metodo” fecondo per imparare a leggere e interpretare la realtà, per intervenire su di essa muniti di strumenti di comprensione profonda e durevole.

⁴³ *Ivi*.

La ricerca è ancora in atto e i temi da esplorare sono molteplici, arricchiti e stimolati dalle riflessioni che in corso d'opera emergono dall'incontro con le pratiche educative e le riflessioni dei docenti. Se il tema della trasversalità ha rappresentato il focus dei primi due anni, resta ora da indagare l'aspetto della verticalità curricolare che rimanda all'ampia questione dei nuclei essenziali delle discipline e della gradualità con cui essi sono affrontati nel corso delle annualità, dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di secondo grado.

9. Bibliografia di riferimento

Altet M., *L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti*, in Rivoltella P.C, Rossi P.G. (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, La Scuola, 2012, pp. 291-310.

Altieri Biagi L., *Grammatica sì, ma quale?*, in Benedetti B., Piscitelli M., Bassi T., Vannini P. (a cura di), *Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche*, Firenze, Assessorato all'Educazione, 2010.

Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 27-41.

Bertocchi D., *I fili di un discorso. Scritti di educazione linguistica*, in "Giscel Quaderni di Base", 4, Roma, Aracne, 2015.

Brown A., *Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings*, in "The Journal of the Learning Sciences", 2, 1992, pp. 141-178.

Camizzi L. (a cura di), *Didattica della grammatica valenziale: dal modello teorico al laboratorio in classe*, Roma, Carocci, 2020 (<https://www.academia.edu/es/60755281/>, consultato in data 15/03/2023).

Collins A., *Toward a design science of education*, Berlin, Springer Heidelberg, 1992.

Colombo A., *Per un'educazione linguistica essenziale: la riflessione sulla lingua*, in "La didattica", 3, 1997, pp. 51-55 (<http://www.adriancolombo.it/rifelin/rifelin06.pdf>; consultato in data 15/03/2023).

Colombo A., *Analisi e interpretazione dei testi letterari*, Indire, 2009 (<https://biblioteca.indire.it/risorsa/view/802/analisi-e-interpretazione-dei-testi-letterari-1>, consultato in data 15/03/2023).

Dewey J.S., *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.

Design-based research collective, Design-based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry, in "Educational Researcher", 32, 1, 2003, pp. 5-8.

Fiorentini C., *Rinnovare l'insegnamento delle scienze*, Roma, Aracne, 2018.

Goracci S., Camizzi L., Borgi R., De Santis F., Messini L., Perrone F., *Active Learning And Curriculum Across Disciplines: A Field Research Study In Secondary School*, in Scuola Democratica (Eds.), *Book of Abstracts of the International Conference of the journal Scuola Democratica. Reinventing Education*, Rome, Associazione "Per Scuola Democratica", 2021.

Laneve C. (a cura di), *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, Brescia, La Scuola, 2005.

Lavinio C., *Tra lingua e letteratura: dall'educazione linguistica all'educazione letteraria e viceversa*, in "Costellazioni", 11, 2020, pp. 127-146.

Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1999.

Mortari L., *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.

Nigris E., *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?*, in Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Pellerey M., *Verso una nuova metodologia di ricerca educativa la ricerca basata su progetti (Design-Based-Research)*, in "Orientamenti pedagogici", 52, 5, 2005, pp. 721-737.

Piscitelli M., *Quando "la grammatica è una canzone dolce"... Per una grammatica educativa* in "Lend, Lingua e nuova didattica", 1, febbraio 2012, pp.19-31.

Sabatini F., *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Milano, Mondadori, 2016.

Sabatini F., Camodeca C., *Grammatica valenziale e tipi di testo*, Roma, Carocci, 2022.

Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Roma, Laterza, 1934.

Vygotskij L.S., *Fondamenti di difettologia*, Roma, Bulzoni, 1986.

Data di ricezione dell'articolo: 16 marzo 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 21 aprile e 22 maggio 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 22 maggio 2023