

Periodico bimestrale di pedagogia, politica scolastica e problemi professionali per la scuola.

Anno 2000 n. 2
Marzo - Aprile 2000

Invio gratuito a tutte le scuole statali e non statali dell'Emilia Romagna, a Enti, Istituti, Assessorati, Uffici dell'Amministrazione Pubblica Istruzione, Consigli Distrettuali, Provinciali, Centri di Lettura, Organizzazioni Sindacali operanti nella regione Emilia Romagna. La rivista viene pure inviata gratuitamente a Redazioni di pubblicazioni specializzate, Autorità centrali ecc..

Copie stampate e inviate n. 3000. Gli Enti interessati possono chiederne l'invio che sarà gratuito.

Direzione

Direttore responsabile Davide Ferrari	Direttore editoriale Armando Luisi
---	--

Comitato di redazione:

D. Ferrari, F. Frabboni, L. Lelli, A. Luisi, M. Riva, A. Iattici, P. Bertolini, A. Candeli, N. Arcangeli, M.C. Gubellini

Progetto grafico:

A. L.

Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

Impaginazione

IRRSAE E. R.
Galeati Industrie Grafiche s.r.l.

Redazione:

IRRSAE Emilia Romagna
Via Ugo Bassi 7
40121 Bologna
tel. 051/227669
fax 051/269221
posta elettronica:
irrsaer@iperbole.bologna.it

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriale

2 Il dirigente scolastico pilota della riforma?

di *Franco Frabboni*

▼ Area politico - istituzionale

4 Il decentramento territoriale dell'IRRSAE Emilia Romagna

di *Luciano Lelli*

▼ Area pedagogico - culturale

9 Il gioco come strategia di apprendimento

di *Stefania Riccò*

▼ Strumenti

13 Adozione libri di testo nella scuola elementare

di *Angela Gulizia e Isa Tolomelli*

▼ Area pedagogico - culturale

21 Educazione tecnologica e confronto internazionale

di *Gian Carlo Sacchi*

23 L'informatica nel 2000 - Carta o computer?

di *Laura Longhi*

▼ Area didattico - professionale

27 Euroland - Un progetto di realtà virtuale per l'educazione

di *Giovanni Barbi e Maria Beatrice Ligorio*

30 Un'esperienza internazionale

di *Iole Matassoni*



Associato
Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 22 aprile 2000

Registrazione trib. BO n. 4845 del 20-10-1980

Stampa a cura di GALEATI Industrie Grafiche s.r.l

Imola (BO) - Via Selice n. 187/189

di Franco Frabboni
Presidente
IRRSAE Emilia Romagna

Il dirigente scolastico pilota della riforma?

Nel rinnovato panorama scolastico italiano, il capo d'istituto è chiamato ad assolvere funzioni strategiche, con responsabilità gestionali sempre più ampie, sia a livello propriamente istituzionale, sia in ambito più specificamente culturale.

La scuola si trova ad un bivio: tra le vecchie logiche istituzionali e culturali vuoi di marca centralistica, vuoi di marca enciclopedica, e le nuove prospettive aperte dall'Autonomia, dal Riordino dei cicli e dai nuovi Saperi.

In questo crocevia la professionalità del dirigente scolastico diventa giocoforza un elemento nevralgico, determinante. È indubbio che chi governerà la scuola della Riforma avrà in larga parte il "volante in mano" per poterla governare verso sentieri di segno opposto rispetto a quelli codificati dalla scuola del passato. Quindi, compito di chi governa la scuola è quello di optare senza incertezze per una scuola democratica (in cammino per le frontiere di un sistema formativo integrato scuola-territorio) ripudiando risolutamente la scuola selettiva (chiusa in un'illusoria autarchia culturale: incapace, di fatto, di dare di più a chi ha di meno); di optare per una scuola pubblica (aperta anche a convenzionarsi con scuole autonome sulla base di concertati standard qualitativi), ripudiando tentazioni liberiste (secondo modelli lottizzati in tante scuole autonome quanti sono i gruppi ideologici e sociali presenti nel territorio: visione descolarizzatrice, che tende a mettere in cassa integrazione la

scuole di stato per strizzare l'occhio ad un'istruzione liberalizzata nel gioco delle offerte culturali di marca privata); di optare per una scuola dai curricoli euristici (frutto di saperi unitari, organici, in continuità) ripudiando una scuola dai curricoli trasmissivi (frutto di conoscenze sclerotizzate e polverizzate in tante materie, del tutto scollate tra la scuola dell'infanzia, la scuola di base, la scuola secondaria).

Il progetto di una scuola che fosse, insieme, comunità sociale di segno antiautoritario e fabbrica di conoscenze accessibili a tutti spalancherebbe le porte finalmente ad una reale cultura dell'alternativa. In questa prospettiva, il dirigente scolastico può contribuire a fare maturare nella scuola nuovi valori etico/sociali (il rispetto della vita e dell'ambiente; la cooperazione-solidarietà-impegno civile e sociale; l'onestà e la probità intellettuali) e nuovi saperi (scientifici, problematici, antidogmatici: spendibili nella vita quotidiana di questa nostra stagione storica).

Dunque, la *diligenza scolastica* va fatta scivolare dentro a sentieri democratici, pubblici, euristici. Pilotarla verso queste spiagge alternative è possibile a patto di ritagliare (e cucire) sul *dirigente scolastico* un doppio abito istituzionale e culturale.

1. L'abito istituzionale

Questo primo ambito di competenza chiede al dirigente scolastico di farsi *agente/manager di integrazione e di sperimentazione*.

1.1 Agente/manager di integrazione significa - per la nuova dirigenza - farsi 'moltiplicatore' di pratiche di raccordo/unificazione longitudinale (tra i gradi del sistema scolastico) e trasversale (tra scuola e agenzie intenzionalmente forma-

tive di territorio: famiglia, enti locali, associazionismo).

In prospettiva longitudinale, il sistema scolastico dovrà presentarsi unitario e in continuità: azzerando e archiviando, per sempre, le storiche "anomalie" della incompiutezza e della discontinuità dei suoi "gradi" scolastici e dei suoi "modelli" educativi. Intendiamo dire che il sistema scolastico (momento istituzionale nevralgico, ma non esclusivo del sistema formativo) dovrà giocoforza esporre e praticare modelli pedagogici unitari e in continuità: i soli in grado di assicurare piena espansione sia ai processi di socializzazione (finalità: l'educazione sociale, affettiva, etica), sia ai processi di acculturazione (finalità: l'alfabetizzazione primaria e secondaria sui fronti linguistici, storici, scientifici, artistici).

In prospettiva trasversale, il sistema formativo (scuola più territorio) potrà battere i sentieri dell'integrazione (respingendo l'assalto di un sistema formativo policentrico tendente a polverizzarsi in un mercato popolato di una miriade di opportunità formative non intenzionali: effimere, mutevoli, instabili) a condizione che persegua l'alleanza tra la scuola e le agenzie formative storiche, permanenti, intenzionalmente educative: famiglia, associazionismo, enti locali. Un patto - questo - chiamato a conquistare un rapporto di "reciprocità" dialettica tra scuola e beni/opportunità culturali (istituzionali e permanenti) del territorio, secondo linee di complementarità ed interdipendenza delle reciproche risorse formative: il tutto allo scopo di poter rispondere per l'intero arco dell'anno (365 giorni l'anno) ai bisogni educativi e alle aspettative culturali delle singole comunità sociali.

1.2. Agente/manager di sperimentazione significa, per la nuova dirigenza, sapersi porre al centro di quel sistema complesso e ramificato che è la scuola - composto di regole (leggi), statuti (programmi), ruoli (professionalità), strutture (spazi, apparecchiature, materiali) - per fungere da regista di una complessità gestibile democraticamente soltanto con una concezione sperimentale (dinamica, flessibile, interazionale) dell'insieme e delle parti compositive del sistema. Cioè a dire: con una visione interattiva e non isolante, mobile e non statica, produttiva e non improduttiva, decisionale e non burocratica.

2. *L'abito culturale*

Questo secondo terreno di competenza chiede al dirigente scolastico di combattere, assieme alla scuola, gli effetti-notte dell'isolamento/solitudine e del crescente nozionismo possibili con l'avvento di un sistema culturale a domanda individuale.

2.1. Per potere contrastare l'isolamento prodotto dalle fruizioni "solitarie" dei nuovi alfabeti elettronici, la scuola è chiamata a fungere da controveleno nei confronti di un consumo informatico che spezza la relazione sociale dell'allievo (l'interazione coi suoi 'pari'), costringendolo all'isolamento di fronte agli interruttori del telecomando e ai visori.

Alla socializzazione scolastica spetta il compito di vincere la grossa battaglia contro la subalternità ai nuovi alfabeti, che potrebbero esasperare fino al parossismo solitudine e silenzi coatti dell'infanzia.

Una guerra risoluta, ma con quali armi? Moltiplicando e slargando le occasioni/risorse di aggregazione interpersonale, ispessendo e riconvertendo le pareti sociali, intensificando e disseminando il traffico "affettivo" ed "etico-sociale" della vita scolastica.

Questo significa - per la scuola - abrogare l'aula/classe come isola didattica autosufficiente (inglobante e totalizzante), di interazione

sociale. Il che è possibile a patto di avviare nella scuola una doppia rivoluzione copernicana dentro la sua tradizionale architettura organizzativa (imprigionata nella burocrazia didattica delle singole sezioni/classi, delimitate da spazi/aula e governate dai propri insegnanti).

Questa è la doppia rivoluzione metodologica che auspichiamo.

La prima: va acceso "disco-verde" alla pratica delle classi aperte. La seconda: va con urgenza fatta decollare la pedagogia delle classi eterogenee, che si fonda sulla pratica dei gruppi a livello (omogenei per rendimento/profitto scolastico).

Questo tandem metodologico è in grado di conquistare modelli di vita sociale di elevata qualità formativa quanto a modo collettivo di fare cultura: attraverso l'aggregazione-disaggregazione-riaggregazione degli allievi in gruppi mutevoli e mobili di studio-ricerca-creatività.

a. La strategia delle classi aperte (favorita oggi dal vistoso decremento della natalità e dal conseguente progressivo surplus di spazi) punta ad un'organizzazione didattica del plesso scolastico sia per aule/classi (aule "matri") sia per aule/specializzate (aule "figlie"). Queste offrono due soluzioni strutturali: da un lato i laboratori, di natura disciplinare e a carattere permanente idonei per 'cucinare' unità didattiche di lingua straniera, scienze, tecnica, geografia, et al.; dall'altro lato le aule/progetto, di natura multidisciplinare e a carattere mobile (idonee per 'cucinare' progetti didattici: ricerche, esperimenti, indagini, allestimenti scenici, produzioni, et al.).

b. La pedagogia delle classi eterogenee mira anch'essa ad una pratica didattica ricca di contrappunti 'relazionali' per via dei meccanismi di composizione/scomposizione dei gruppi a livello che fa scattare all'interno delle aule/matri.

La strategia dei gruppi a livello va raccomandata a una condizione: che i gruppi siano 'effimeri', temporanei, mobili. Questo significa respingere con forza ogni tentazione di un loro irrigidimento/pietrificazione in soluzioni fisse immutabili permanenti.

2.2. Per potere contrastare l'inondazione cognitiva (tramite il medium iconico e scritto) dei nuovi alfabeti massmediologici e computerizzati, la scuola è chiamata a esporre un'opzione coraggiosa sul fronte dell'alfabetizzazione. È una scelta cognitiva che potrebbe corazzarla rendendola invincibile - nell'impatto con la nuova galassia semiotica.

L'opzione è questa: compito della scuola - domani - dovrà essere prevalentemente quello di insegnare ad apprendere, e molto meno quello di informare (dove appare titanica l'impresa di essere concorrenziali ai medium di massa e alle tecnologie informatiche). Come dire: la scuola dovrà evitare di impugnare difese "donchisottesche" nella prossima sfida 'stellare' con l'agguerritissimo avversario dall'armatura elettronica. Travolta e sommersa dall'onda lunga dei video, televideo, videotex, pay-tv, la scuola sarebbe costretta a deporre le armi, tanto da lasciare via libera al transito di un'era postscolastica.

Dunque, lo specifico dell'istruzione nella scuola dell'obbligo di domani è rinchiuso nell'antica e vincente equazione deweyana: imparare ad apprendere (specifico metacognitivo, metaculturale).

Dunque, scuola sempre meno macchina di trasmissione/riproduzione culturale e sempre più terreno di alfabetizzazione primaria e secondaria.

L'istruzione pertanto dovrà mirare non soltanto a conoscere i linguaggi informatici ma anche - e soprattutto - ad elaborare le strategie cognitive per controllarli e sfruttarli, in positivo, nelle loro potenzialità di simulazione/speculazione logica: come strumenti di forma-

Continua a pagina 32

di Luciano Lelli
IRRSAE Emilia Romagna

Il decentramento territoriale dell'IRRSAE Emilia Romagna

Alla luce della prossima trasformazione strutturale degli IRRSAE in IRRE, le sedi decentrate del nostro istituto rivestono un ruolo sempre più significativo, all'interno di un sistema organico di Centri Risorse Territoriali.

Storia di un decentramento

Generati dalla normativa delegata dell'ormai remoto anno 1974, gli IRRSAE sono entrati in scena ed hanno esplicitato per una ventina d'anni la loro attività gravati da svariati vizi d'origine: tra di essi particolare consistenza ha via via evidenziato il loro essere accentrati nel capoluogo di ciascuna regione. Ciò ha provocato due effetti convergenti: da un lato si è fatta sempre più massiccia in essi la presenza di tecnici provenienti dal capoluogo stesso, i quali esplicando la loro attività all'interno degli istituti regionali non dovevano (non devono) sottoporsi all'onere di trasferimenti quotidiani anche temporaneamente consistenti per raggiungere le sedi degli istituti e, conseguentemente, erano (sono) esentati anche dal balzello finanziario che la necessità di andare e venire ogni giorno da residenze a istituti e viceversa comportava (comporta). La circostanza accennata ha, alla lunga, determinato il fatto che la quota più rilevante delle attività e delle manifestazioni degli IRRSAE si svolge nei capoluoghi di regione, spesso presso la sede stessa degli istituti, con presenza indubbiamente più diradata negli altri territori, con partecipazione

alle iniziative largamente maggioritaria da parte di docenti e dirigenti anch'essi operanti nelle città capoluogo e nelle relative province. È così diffusamente avvenuto che nelle zone periferiche la visibilità degli IRRSAE è sempre stata ridotta, il personale della scuola di quei territori ha avuto indubbiamente meno occasioni di quello dei capoluoghi di avvalersi della collaborazione e del supporto degli istituti regionali, in svariate occasioni è emerso ed è stato divulgato il dubbio che, anche per la caratteristica qui rilevata, l'utilità degli IRRSAE, in quanto strutture di servizio per le scuole, fosse assai ridotta se non proprio non rilevabile. Posto il problema, non intendo per altro esagerare mettendone in risalto le specificità di segno negativo: certo, più e più volte nel corso dei due decenni di loro funzionamento gli IRRSAE hanno dato corso a chiare manifestazioni di attenzione agli interi territori regionali di loro pertinenza; ma, a prescindere dalle disponibilità e dalle intenzioni dei diversi soggetti, la configurazione normativa degli IRRSAE ha inevitabilmente indotto la tipologia operativa sopra tratteggiata.

Dell'incombenza e della centralità del problema è presso che sempre stato consapevole l'IRRSAE dell'Emilia Romagna, il quale fin dai primi anni Ottanta si pose sulla via di possibili soluzioni, organizzando in merito momenti di studio, attivando contatti con le autorità ministeriali, individuando nella dislocazione di sé in una serie di *Centri territoriali per insegnanti* uno sbocco pertinente per la questione. Parve, nella seconda metà degli anni Ottanta, che la realizzazione strutturale dell'innovazione fosse alle porte: ma non si riuscì a superare l'ostacolo costituito dalle

rigidità del quadro normativo, le quali presero il sopravvento (mantennero in sostanza la loro predominanza ostativa) e tutto quel fervido pensare ed ipotizzare non generò evento alcuno.

Appena insediato poco meno di tre anni fa, il vigente consiglio direttivo dell'istituto percepì subito la questione del decentramento territoriale come una delle più eminenti da affrontare, o forse la più rilevante *tout court*: il contesto nel frattempo era molto cambiato rispetto a dieci anni addietro, l'autonomia delle istituzioni scolastiche di cui allora si parlava come di vaga e lontana prospettiva stava con una certa celerità assumendo conformazione giuridica ed attuativa, nel nuovo scenario un IRRSAE accentrato nel capoluogo regionale, agente secondo vecchie ed ormai logore regole, appariva obsoleto, tanto da far sostenere a più di un critico che l'esperienza degli istituti regionali era pervenuta ormai ineluttabilmente al capolinea e che quindi gli stessi andavano estinti.

Permanendo per altro le rigidità del quadro normativo sopra rilevate, facilmente si constatò che una ristrutturazione organica a trecentosessanta gradi non era neppure ora possibile, se ci si fosse cimentati nella prospettiva di attuarla si correva il rischio di un ennesimo fallimento. Parve pertanto inevitabile e tattico accontentarsi nell'immediato di piccoli passi sperimentali, passando subito a concrete attuazioni, anche sorretti dall'intenzione di trarre dallo svolgimento delle esperienze messe in atto adeguate consapevolezze, teoriche e procedurali, per il consolidamento e la diffusione dell'innovazione.

Le ragioni di una scelta

Dalla elaborazione concettuale che fu messa a punto, da cui si presero le mosse, estrapolo le motivazioni più rilevanti dell'iniziativa (in altra ottica del processo esse possono anche venire denominate gli obiettivi di riferimento), sulle quali si coagulò, dopo un certo lavoro d'identificazione, il consenso di tutti i partecipanti all'impresa.

Innesto più diretto e diffuso dell'istituto nel territorio regionale.

L'intenzione sottesa a questo proposito dovrebbe essere del tutto evidente, se si tien conto delle argomentazioni che appena precedono.

Collegamento organico dell'IRRSAE con gli organismi dell'amministrazione scolastica istituiti e attivi nei territori provinciali (commissioni tecniche per la formazione in servizio, nuclei di supporto all'autonomia,).

È noto che, in specie negli ultimi anni, si sono moltiplicati presso gli uffici scolastici provinciali gli organismi di gestione dei vari segmenti/articolazioni del sistema scolastico, non di rado con competenze o comunque campi di intervento implicanti la formazione in servizio, settore nel quale l'intervento dell'istituto dovrebbe essere, secondo l'intenzione esplicita della norma, rilevante per non dire primario. In siffatti organismi esponenti dell'IRRSAE sono presenti (a volte, non sempre), con ruolo precario e subalterno per lo più, non in grado di incidere significativamente sull'orientamento dei percorsi decisionali e realizzativi. La costituzione presso gli uffici scolastici provinciali di nuclei decentrati stabili dell'IRRSAE (diffusamente denominati "sportelli") potrebbe/dovrebbe innestare più intensamente l'istituto negli itinerari attuativi pensati e concretizzati ai livelli locali, farlo percepire come presenza costante

e partecipe, non evanescente e volatile.

Informazione capillare in loco sulle attività dell'IRRSAE.

L'istituto da sempre svolge una massa imponente di attività, per qualche verso anche addirittura sovradimensionata rispetto alle proprie possibilità di gestione. L'informazione su di esse tuttavia fluisce a fatica, spesso non arriva a tutte le scuole della Regione, per ciò escluse da opportunità che, se ne avessero notizia, coglierebbero traendone vantaggi significativi per la qualificazione di sé. Il decentramento territoriale dell'istituto mira anche a favorire il circuito comunicativo, mediante una maggiore vicinanza, anche fisica, alle istituzioni scolastiche di base e agli organi rispetto ad esse sovraordinati (i provveditorati), tramite i quali transita la gran parte delle informazioni dirette alle scuole.

Consulenza alle scuole su problematiche inerenti i campi di intervento dell'IRRSAE.

I cosiddetti sportelli, secondo l'idea d'avvio congetturata per la loro messa in scena, non servono soltanto per fornire notizie, ma anche per corrispondere a richieste delle scuole, per dare loro consulenza soprattutto in merito ai loro problemi concernenti la formazione in servizio e lo sviluppo professionale. Per acquisire pertinenti informazioni in proposito è difficile che i docenti affrontino viaggi lunghi ed onerosi per raggiungere la sede istituzionale dell'IRRSAE: percorsi più ridotti fino alla sede fisica dello sportello è probabile che li affrontino.

Duplicazione o realizzazione nei territori decentrati di specifiche iniziative inerenti i campi peculiari di esplicazione dei compiti dell'IRRSAE (ricerca, innovazione, sperimentazione, aggiornamento, formazione).

È spesso avvenuto che iniziative

di svariata tipologia organizzate dall'istituto per i docenti e/o i dirigenti scolastici localizzate nel capoluogo regionale hanno incontrato un vasto consenso da parte dei destinatari che vi hanno partecipato in quantità molto rilevanti, costringendo l'IRRSAE ad affrontare problemi anche angustianti (logistici, concernenti le attrezzature, relativi all'accredito dei frequentanti,....). Si è pertanto pensato che invece di far confluire a Bologna masse troppo ingenti di insegnanti e dirigenti meglio sia appunto replicare l'iniziativa attuata nel capoluogo in altre città strategicamente collocate nel territorio regionale, oppure dar corso nei luoghi del decentramento a iniziative specifiche che la presenza assidua in essi dei rappresentanti dell'istituto abbia evidenziato come opportune.

Alcune note illustrative, ora, delle procedure attivate e delle realizzazioni, provvisorie, alle quali si è pervenuto.

Si è perseguito, innanzi tutto, il coinvolgimento preventivo dei provveditori agli studi della Regione: in apposita riunione con gli stessi il presidente dell'IRRSAE ha presentato in dettaglio l'iniziativa, soffermandosi sulle motivazioni e sugli scopi della stessa, opportunamente inquadrandola nel radicale scenario innovativo incombente sull'intero mondo della scuola. Quasi tutti i provveditori hanno evidenziato nei riguardi dell'ipotesi operativa loro prospettata una sensibilità molto spiccata, offrendo senza riserve la loro collaborazione. Ma l'istituto non ha ritenuto opportuno (neppure ha concretamente potuto) impegnarsi in un processo di decentramento troppo esteso e capillare, puntando in prima battuta su alcune dislocazioni strategiche: Rimini e Piacenza innanzi tutto, in quanto province agli antipodi e le più distanti dal capoluogo regionale, poi

Modena trascelta se pure abbastanza prossima a Bologna, in quanto territorio fervido di attese e di realizzazioni in atto, nel quale dunque la sperimentazione avrebbe potuto innestarsi in un contesto particolarmente propizio.

Non sono stati di poca consistenza i problemi che si sono dovuti dall'inizio e via via fronteggiare: do qui menzione soltanto di quelli di maggiore rilevanza.

Dico innanzi tutto della disponibilità dei tecnici dell'istituto. Non tutti hanno pienamente convenuto circa la perspicuità dell'iniziativa (dal consiglio direttivo invece reputata strategica, addirittura per legittimare la permanenza, sulla scena del vasto cambiamento alle porte, dell'IRRSAE); alcuni si sono sottratti alla richiesta di collaborazione, vuoi con motivazioni personali, vuoi adducendo condivisibili obiezioni scaturenti dal carico dei loro impegni professionali in atto. Ai responsabili dell'istituto non è parso opportuno forzare per così dire la mano ad alcuno, sia per ragioni giuridiche perché l'attuale "contratto" dei tecnici con l'IRRSAE implica sì interventi funzionali in tutta la Regione ma non l'assegnazione formale in sede esterna a quella legale dell'istituto, sia perché con ogni probabilità avviare una sperimentazione con persone implicate in essa coattivamente e contro voglia avrebbe inevitabilmente portato a un insuccesso.

Riflessioni circostanziate, ancora, hanno richiesto la determinazione delle sedi (si è optato, tranne che a Piacenza, per un accasamento presso i provveditorati agli studi, oltrepassando qualche perplessità indotta dalla modestia della collocazione logistica all'interno degli stessi, enfatizzando invece la rilevanza della sinergia istituzionale che in tal modo, almeno potenzialmente, si attivava) e l'acquisizione di dotazioni strumentali (precarialmente conseguita, malgrado la sollecitazione in merito dei tecnici

coinvolti, perché, sempre per la virulenza degli ostacoli normativi, è risultata problematica anche la semplice attivazione di una utenza telefonica specifica per la gestione della sperimentazione).

In un caso (Modena) si è posta con intensità la questione del rapporto con il "Centro di documentazione educativa" del comune, istituzione locale da decenni molto attiva, con forte apprezzamento da parte di docenti e dirigenti scolastici, nel campo della formazione in servizio e, appunto, della documentazione educativa, con il quale era risultato da subito indispensabile l'allacciamento di un rapporto organico, in mancanza di cui lo sportello IRRSAE avrebbe recitato da antagonista perdente.

Facciamo il punto

Colloco tatticamente la corrente riflessione a circa un anno dall'esordio dell'innovazione (anche se, in effetti, la stesura di essa è successiva: ma da quella data, motivata dalla comunicazione in argomento dallo scrivente effettuata nel seminario sui "Centri risorse territoriali" organizzato presso il Ministero della P.I., non si sono verificate evoluzioni particolarmente significative, anche per l'insorgenza delle revisioni teoriche di cui nel prosieguo darò menzione).

Finora gli esiti "visibili" del cambiamento introdotto nella configurazione dell'IRRSAE Emilia Romagna non sono stati ad avviso dello scrivente particolarmente consistenti, anche per l'estensione ridotta del periodo di riferimento, e comunque gli stessi presentano una apparenza abbastanza difforme da sportello a sportello e in rapporto ai differenti scopi per i quali gli stessi sono stati attivati.

Indubbiamente tutti i centri IRRSAE dislocati hanno significativamente contribuito a diffondere la conoscenza dell'istituto regionale anche in gruppi di docenti finora

sostanzialmente all'oscuro della sua esistenza e a farne di conseguenza percepire il rilievo come organismo di supporto di vari loro processi professionali.

Non hanno invece particolarmente funzionato come "luoghi fisici" di fornitura di consulenze e di trasmissione capillare di informazioni: salvo alcune eccezioni infatti, non sono stati numerosi gli insegnanti convenuti presso gli sportelli per trarne consulenze e informazioni, circostanza del resto largamente prevista e tale da indurre all'identificazione di altre, complementari, modalità di rapporto, sulle quali tra breve per cenni mi intratterò.

I centri territoriali IRRSAE hanno invece palesato una funzione consistente (d'altronde a ciò si mirava esplicitamente, in quanto esito riconosciuto di primaria rilevanza) come punti di irradiazione di specifiche iniziative di sensibilizzazione e di formazione innestate nelle problematiche più urgenti dell'attuale momento della scuola italiana, sia quali repliche di percorsi di riflessione in precedenza proposti nel capoluogo sia come itinerari messi a punto per corrispondere a sollecitazioni ed esigenze locali: mi riferisco in specifico alle manifestazioni d'avvio e d'inaugurazione svoltesi nei tre centri territoriali, quindi ai seminari di formazione che al loro interno sono stati organizzati, infine agli incontri culturali con la realizzazione dei quali si è chiusa l'attività degli sportelli, prima della pausa estiva.

Nella riunione svoltasi presso l'istituto regionale per fare il punto della situazione alla conclusione del primo anno di esperienza, i tecnici dell'IRRSAE impegnatisi nella realizzazione della stessa l'hanno sottoposta ad una vasta ed approfondita disanima, opportunamente soffermandosi sulle luci e sulle ombre della stessa. Gli apprezzamenti circa le peculiarità

dell'esperienza affrontata sono stati notevolmente difformi, in relazione evidentemente alle variegate tipologie della stessa, oltre che alla disponibilità e alle aspettative in essi prevalse nei riguardi della iniziativa. Su due variabili, consistenti, quasi tutti hanno insistito: la necessità di possedere sull'intero arco delle attività e delle iniziative dell'IRRSAE una informazione più circostanziata e tempestiva di quella attualmente loro consentita dai circuiti comunicativi interni, al momento alquanto precari e poco affidabili, e l'estrema funzionalità riconoscibile, nello svolgimento efficace dell'esperienza degli sportelli, alle nuove tecnologie informatiche e telematiche, attualmente non disponibili nella misura e con l'intensità che la prospettiva avviata di decentramento comporterebbe. La questione, in termini di proiezione propositiva, sarà ripresa a breve.

Quale futuro per gli sportelli?

Ad oltre un anno dalle prime riconoscizioni teoriche della problematica del decentramento, all'interno dell'IRRSAE Emilia Romagna la questione è stata nuovamente posta sul tavolo in una angolatura concettuale nuova e diversa, per quanto non appieno configurata a livello teorico (il rilancio dell'analisi epistemologica in merito alle ragioni e alle attuazioni del decentramento territoriale inevitabilmente frenerà la prosecuzione dell'esperienza nei termini attuativi attuali, in attesa, per così dire, che le acque diventino più chiare). L'interrogativo in merito al quale si ragiona ha la forma argomentativa che segue: è conveniente continuare nella sperimentazione degli sportelli sulla base dei convincimenti teorici dai quali a suo tempo si sono prese le mosse, coerentemente istituendo altri centri territoriali IRRSAE in altre province della Regione, coinvolgendo

nell'impresa altri tecnici nel frattempo entrati nell'organico dell'istituto, oppure è strategicamente opportuno cambiare o almeno integrare la rotta, ponendosi vale a dire nella prospettiva dei *Centri risorse territoriali*?

Pur riconoscendo che in fondo le due prospettive non sono antitetiche o inconciliabili, che dunque esse potrebbero anche, almeno per il tratto iniziale del percorso attuativo, convivere, è innegabilmente forte la propensione per la seconda prospettiva, anche per l'immanenza ormai del nuovo contesto, in cui è già stata sancita la trasformazione strutturale degli IRRSAE in IRRE, evoluzione che evidentemente si estende ben oltre la mera rinominazione terminologica.

Tento, se pure con tratti affrettati e poco rifiniti, di delineare il nuovo scenario.

Il decentramento territoriale dell'IRRSAE, malgrado l'avvertenza presente fin dal principio di ricercare sinergie anche con enti esterni all'amministrazione scolastica come, ad esempio, i "Centri di documentazione educativa" è però sostanzialmente consistito nel trasferimento materiale di personale e qualche mezzo tecnologico dell'istituto presso le sedi di alcuni provveditori. Questa soluzione, per quanto meritoria perché mette in discussione un assetto funzionale ormai ipostatizzato, tralasciata entro il filtro di due circostanze assai rilevanti risulta obiettivamente debole e forse inadeguata. Il primo fattore da tenere in considerazione è l'impetuoso cambiamento che sta investendo lo scenario normativo, con l'avvio dell'autonomia scolastica, la revisione teorica e procedurale dei processi di formazione in servizio, la riscrittura delle funzioni degli IRRSAE, ridenominati IRRE, nel sistema formativo, le nuove attribuzioni riconosciute dalla legge 59/1997 agli enti locali nella gestione del sistema formativo. La seconda circostanza alla quale mi riferisco

concerne la ricchezza di presenze nel territorio regionale, attive nel campo della formazione in servizio del personale scolastico (ho già avuto occasione di menzionare i "Centri di documentazione educativa" attivati da amministrazioni comunali). Per la spinta dell'una e dell'altra variabile appare molto opportuno il transito, almeno sul piano della ricerca e della prefigurazione teorica, dall'idea di sportello a quella di *Centro Risorse Territoriali* (CRT). La configurazione dettagliata dei CRT non mi pare ancora al momento compiutamente argomentata, anche se svariati spunti in proposito ormai si possono senza difficoltà mettere in scena.

Un CRT, dunque, almeno secondo la mia identificazione, è un luogo fisico attrezzato per corrispondere a esigenze di implementazione della professionalità dei docenti, all'attivazione del quale concorrono tutti i soggetti cointeressati all'efficace funzionamento delle scuole, con confluenza in esso di tutte le risorse di personale, strumentali e finanziarie disponibili, con un forte impegno da parte di tutti di evitare gli sprechi, le ridondanze, la concorrenza istituzionale. Nella attivazione dei CRT in tempi ragionevolmente celeri e progressivi in tutte le collocazioni strategiche della Regione (mediante ristrutturazione, convergenza e connessione delle occasioni ed opportunità in merito attualmente operanti), l'IRRSAE potrebbe anche evitare l'onere di dislocazione capillare di proprio personale tecnico nei vari centri, privilegiando invece un ruolo di regia, di interfaccia tra i CRT, di trasmettitore e potenziatore delle comunicazioni tra di essi e con le istituzioni scolastiche di base.

Le consapevolezza attuali in merito ai CRT non mi pare che consentano una opzione definitiva tra i due modelli prevalenti nella riflessione in corso. Il primo punta all'organizzazione di CRT poliva-

lenti, ai quali si possano rivolgere gli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado portatori di esigenze e di richieste anche assai differenziate. Il secondo modello confida nella maggiore funzionalità di CRT specializzati, ai quali dunque si possano indirizzare docenti con specifiche, specializzate e differenziate esigenze e richieste (la recente decisione del MPI di istituire in tutte le province CRT funzionali all'insegnamento delle lingue straniere privilegia evidentemente il secondo modello accennato).

Dicevo dianzi dell'opportunità di revisionare la filosofia degli sportelli IRSSAE a causa dell'evoluzione impetuosa dello scenario normativo concernente la formazione in servizio, alla realizzazione efficace della quale gli sportelli così come gli ipotizzati CRT sono prevalentemente orientati. Mi riferisco alla circostanza che nell'immediato avvenire le scuole saranno più di quanto avvenuto in passato le protagoniste e le responsabili dei propri processi di formazione in servizio. Ciò non potrà però significare che esse provvederanno alla nuova forte consegna in esclusiva: i CRT, nel contesto schizzato, potranno essere i referenti più immediati e riconoscibili delle scuole nella impostazione di percorsi di formazione nel contempo aderenti alle reali aspettative degli insegnanti, differenziate per tipologie di realizzazione degli interventi - infrangendo così vivaduo la centralità monotona ed indifferenziata degli attuali "corsi di aggiornamento" - rilevanti per qualità culturale e didattica, per

superamento dell'ostinato e diffuso giudizio (pregiudizio?) circa la qualità quasi sempre opaca delle iniziative di aggiornamento per i docenti allestite.

Le opportunità offerte dalle tecnologie informatiche

L'impostazione attuale degli sportelli IRSSAE implica una loro funzione come trasmettitori "vicini" di informazione circa le iniziative dell'istituto regionale agli insegnanti. Si tratta indubbiamente di una funzione rilevante ma scarsamente colta, come già accennato, dagli interessati, i quali sporadicamente raggiungono il centro IRSSAE locale solo per acquisire informazioni.

Le opportunità in proposito insite nelle tecnologie informatiche e telematiche impongono in merito un forte cambiamento di rotta, coniugato, ripeto, con l'evoluzione degli sportelli a CRT. Internet è ormai una realtà di primo piano, in vertiginosa evoluzione, alla rete man mano si accostano sempre più istituzioni scolastiche, sì da far prevedere che nel giro di pochi anni tutte si avvarranno della rete telematica mondiale, la quale, probabilmente, già ora è il veicolo comunicativo di più alta rilevanza e incidenza. Il preambolo per manifestare senza esitazioni l'avviso che l'IRRE dell'Emilia Romagna deve fare del suo per altro pregevole sito WEB lo strumento informativo più funzionale in Regione per quanto concerne le tematiche della formazione in servizio e dello sviluppo professionale dei docenti, anche fungendo da collettore e da punto di raccordo di

tutti i siti in Regione e nel mondo utilmente frequentabili per migliorare la qualità degli insegnamenti scolastici. Avvenuta l'accennata evoluzione, diventa abbastanza secondaria la presenza di ricercatori dell'istituto regionale presso i centri dislocati solo per fornire informazioni sulle iniziative di formazione in servizio fruibili: ciascun docente deve essere posto in grado di acquisire le notizie che gli interessano ricorrendo, da scuola o dalla propria residenza, al patrimonio informativo contenuto nel sito WEB dell'IRRE. Rilievi analoghi si possono fare anche a proposito dell'acquisizione da parte dei singoli interessati di informazioni del tutto specifiche non prelevabili in quanto tali dall'archivio informativo dell'istituto: la posta elettronica e l'organizzazione di un funzionale servizio di risposte possono egregiamente favorire un produttivo affrontamento del problema.

Termino con un ultimo rilievo, situato nell'intersezione concettuale ed operativa tra sportelli, CRT e potenzialità della telematica. Spesso l'istituto regionale allestisce manifestazioni culturali e iniziative di formazione in servizio di grande respiro e spessore, onerose per l'impegno organizzativo che esigono e le risorse finanziarie che assorbono. Esse attraggono quasi sempre quantità rilevantissime di personale della scuola, che si accolla anche la fatica e la spesa di lunghi spostamenti. Nell'ottica dei *Centri Risorse Territoriali* occorrerà prevedere la duplicazione in tempo reale di dette manifestazioni ed iniziative, mediante le potenzialità insite nella videoconferenza che, senza ovviamente escludere l'allestimento di momenti di qualificazione professionale con potenziali della stessa "in carne ed ossa", deve diventare una modalità consueta di lavoro, con impliciti, non irrilevanti risparmi di risorse finanziarie, energie, tempo. ■

Sportelli funzionanti

Modena - presso Provveditorato agli Studi, martedì ore 10-16 e venerdì ore 15-18, a settimane alterne. Tel. 059/382800

Rimini - presso Provveditorato agli Studi, martedì ore 15 - 17 e giovedì ore 9:30-12:30. Tel. 0541/379630

Piacenza - presso Centro di Documentazione Educativa, via Mazzini 62, lunedì ore 9:30 - 13:30. Tel. 0523/321045

Il gioco come strategia di apprendimento

di *Stefania Riccò*
Insegnante

Diverse definizioni di gioco si sono susseguite, nelle ricerche di ambito pedagogico e psicologico. Dell'attività ludica condividiamo la grande valenza educativa e didattica e ne auspichiamo un più vasto inserimento nel mondo della scuola.

Il gioco

Il gioco è certamente l'argomento più studiato nella storia della pedagogia e della psicologia. Diversi sono gli autori che nelle loro considerazioni sull'educazione del bambino piccolo hanno cercato di cogliere la specificità di tale fenomeno in riferimento all'età infantile, sottolineandone i collegamenti che esso ha con la costruzione del sé, con l'identificazione delle regole sociali, con i vissuti consci e inconsci e con lo sviluppo del pensiero. L'interesse per lo studio del gioco ha messo in evidenza le molteplici caratteristiche che lo contraddistinguono; queste, a loro volta, forniscono diversi criteri di suddivisione - come fa notare Caillois (1) quali, ad esempio, in base allo strumento utilizzato, alla qualità che esso esige, al luogo, al numero dei giocatori. Questi elementi verranno ripresi con aggiunta di altri, da Parlebas come fondamentali di un gioco, in quanto "universali lucidi", che determinano la struttura del gioco stesso (2). Ma è merito di Caillois l'aver ipotizzato un ordine tra i vari tipi di gioco e i vari modi di giocare, attraverso l'invenzione di un modello basato sulle differenze e opposizioni delle spinte che determinano il gioco e il giocare, cioè: l'istinto a competere (*agon*), la ricerca del caso (*alea*), il bisogno di simulacro o finzione (*mimicry*), il

desiderio di perdere coscienza o vertigine (*lilix*) (3). Dietro le forme possibili di classificazione - dal punto di vista degli elementi, degli spazi, delle regole del tempo, dello status dei giocatori - si possono intravedere gli "archetipi" fondamentali che li caratterizzano, oltre ai quali vanno ad aggiungersi quelli individuati dalle varie ricerche e che considerano la relazione nei suoi aspetti di comunicazione e di collaborazione, fino a studi sul gioco più recenti che inseriscono tra gli archetipi anche la contemplazione. Viene infatti così definito il gioco solitario in cui il partecipante compie azioni senza sforzo e tensione, lasciandosi assorbire dalle proprie attenzioni o liberando i propri pensieri. Guardare uno stagno e ogni tanto lanciarsi un sassolino è un buon esempio di questo tipo di gioco, secondo S. Loos (4). La pluralità delle ottiche attraverso le quali il fenomeno gioco è stato indagato ne ha determinato il frazionamento paradossale, per cui le differenti accezioni, che ne sono derivate, hanno messo in luce particolari prospettive di lettura del gioco (5).

Il contributo degli studi etnografici ha portato a definire il gioco come: aspetto caratterizzante le diverse culture, gioiosa esuberanza e attività libera dell'uomo, drammatizzazione dell'età adulta, espressione della nostra linea di discendenza; mentre l'interesse per l'industrializzazione e l'economia faranno riconoscere a Wundt (1886) il gioco come figlio del lavoro, avendo il gioco il suo modello in qualche occupazione seria. (6) Più tardi, l'attenzione al comportamento degli animali da parte dell'etologia guarderà all'aspetto istintivo e spontaneo del gioco e il filosofo Karl Gross cercherà di dimostrare come l'attività ludica assicurasse nei giovani animali una maggiore padronanza nell'inseguire prede, sfuggire pericoli, o lottare in

previsione di future rivalità (7).

Nei suoi studi sull'uomo (1901) egli poi avanzerà l'ipotesi che l'uomo, come gli animali, abbia bisogno di un periodo di gioco nei primi anni di vita per poter mettere in atto in rapporto all'ambiente (8). In un crescendo di interpretazioni, Huizinga richiama molti dei concetti precedentemente accennati in una summa preziosissima, ma non esaustiva. Anche per questo autore la cultura esprime la propria interpretazione della vita con il gioco, quale attività libera e volontaria e, alla consapevolezza del comportamento ludico come finzione, egli aggiunge il fatto che il gioco comporti delle regole e come si differenzi dal lavoro proprio perché non produce alcuna ricchezza.

Prima di lui anche Piaget nel 1930 aveva puntualizzato l'importanza del rispetto della regola del gioco da parte del bambino non solo per la sua formazione morale, ma soprattutto per la costruzione di una contrattualità sociale che si evolverà con gli stadi della crescita. Nella sua classificazione dei giochi infantili propone un ordine evolutivo di apparizione legato agli sviluppi stadiali: prima i giochi di tipo senso - motorio, poi quelli simbolici o di finzione e infine i giochi di regole. Questi ultimi comportano il rispetto delle regole che, come in tante altre situazioni, possono essere apprese attraverso rapporti di costrizione o rapporti di cooperazione. Nel loro giocare o nel lavorare assieme, i bambini devono confrontarsi appunto nella contrattazione dei significati delle regole.

Tutte le teorizzazioni sul gioco inducono le diverse scuole di pensiero a porsi il problema della sua funzionalità e sfruttabilità ai fini della crescita, dello sviluppo della personalità, della socializzazione e dell'apprendimento e quindi ad una piena rivaluta-

zione in senso educativo.

Il valore educativo del gioco

Con il procedere delle ricerche il gioco comincia a non essere più così connesso al processo di interiorizzazione di norme e valori sociali, pur mantenendo un ruolo funzionale all'acquisizione di competenze adulte.

Secondo Malinowsky (1944) il gioco dovrebbe venire studiato in relazione alla sua funzione preparatoria a competenze sfruttabili nella vita economica o sociale. In particolare, l'idea di riproduzione dei valori culturali affidati a dispositivi di apprendimento ludico attraverso l'imitazione porta ad interessanti riflessioni sul gioco di finzione, come sintetizzate da A. Bondioli (1).

Per Piaget il gioco del "far finta" - o simbolico - si caratterizza come capacità rappresentativa che consente di utilizzare elementi di realtà (azioni, oggetti, situazioni) per esprimere elementi assenti. Il gioco simbolico risulta così essere uno degli atti fondamentali del processo di adattamento al mondo da parte del bambino. Inoltre, per la sua virtù rappresentativa, esso costituisce un passaggio cruciale per l'attività cognitiva, consentendo al bambino di costruire la propria conoscenza del mondo e di consolidare le proprie competenze affettive e relazionali (2).

L'interpretazione di Vygotsky vede nel gioco del bambino un modo di aggiustare le cose in maniera per lui comprensibili, quindi non è più una semplice riproduzione - imitazione - adattamento di immagini mnestiche, ma finzione ludica come rappresentazione di significati acquisiti in un contesto inter - soggettivo. Il gioco, quindi, è soprattutto immaginazione: il bambino crea una situazione immaginaria nella quale l'azione dipende dai significati di cui la realtà viene investita. Vygotsky riconosce all'immaginazione una nuova libertà cognitiva come possibilità di manipolare significati, anticipando così aspetti della creatività. L'evoluzione del gioco simbolico come possibilità

di uso in modo sempre meno convenzionale di oggetti e situazioni sarà al centro di studi di molti autori, i quali in diversa maniera cercheranno di definire il gioco di finzione.

Un requisito del gioco di finzione è la **decontestualizzazione**, intesa come capacità di riprodurre un comportamento al di là dello scopo abitualmente perseguito, che si manifesta nell'utilizzo sempre più libero dei simboli per la rappresentazione dei significati (Fein 1975 - Å Watson 1980). Altro aspetto del gioco di finzione è "l'integrazione" e cioè la capacità di combinare schemi di azione in sequenze sempre più complesse, secondo la prospettiva piagetiana (Fenson e Ramsay 1980). Inoltre i bambini mettono in scena dei copioni che riproducono la realtà così come essi la conoscono e che riflettono la loro idea delle convenzioni sociali (Bretherton 1984). Nell'integrazione risulta importante l'esplicitazione e la condivisione dei piani d'azione (Garvey 1977). Infine il gioco simbolico richiede un sempre maggiore **decentramento**, che è la capacità di assumere prospettive diverse dalle proprie, capacità che si manifesta nella imitazione e nella assunzione dei ruoli. È il decentramento il primo passo per una esplicita assunzione di ruoli (Bretherton 1984). L'attenzione assunta dal **ruolo** all'interno dei giochi di finzione porta a rilevare un'importante distinzione tra quella che è la rappresentazione di un ruolo, come pura e semplice rappresentazione di una parte, e l'adozione di un ruolo che richiede di esplicitare verbalmente l'identificazione di un personaggio. Questo costituisce un importante requisito per la trasformazione del gioco di ruolo in un **gioco socio-drammatico**, in cui la finzione viene condivisa da altri. Giocare un ruolo comporta non una pura imitazione, ma l'interiorizzazione dell'atteggiamento dell'altro e cioè un porsi diversamente nei confronti del sé. (Mead 1934). Il gioco simbolico comporta anche la nozione di **controllo**, intesa come capacità di utilizzare il linguaggio per guidare l'ese-

cuzione delle azioni sulla base di progetti, che s'intreccia con l'idea di gioco come comunicazione di derivazione batesoniana. Le prospettive considerate condividono un comune interesse per la problematica educativa, anche se con accentuazioni differenti, e descrivono il gioco di finzione con una sorta di abilità, competenza, atteggiamenti importanti per lo sviluppo.

Gli approcci più recenti guardano al gioco del far finta sia dai vissuti emotivi, che costituiscono la molla motivazionale del gioco, sia dalle abilità cognitive e sociali messe in gioco. La pedagogia del gioco affida al gioco simbolico un ruolo primario nell'educazione nel senso più ampio di apprendimento e acculturazione. Pur riferendosi a individui in età prescolare, essa suggerisce la possibilità di ipotizzare percorsi didattici estensibili alla scuola.

La scuola e il gioco

Tentativi di collegare il gioco alla scuola sono presenti in diverse epoche, sottoposti al vaglio della cultura del proprio tempo, in funzione di convincimenti etici e morali da trasmettere (1). Il clima istruttivo risente per lungo periodo dei veti della Chiesa, riguardo al suo considerare il gioco oggetto di distrazione dalla preghiera e dal pensiero di Dio. Ad un utilizzo del gioco come svago e riposo degli studenti delle scuole medievali, fa seguito in pieno Umanesimo l'inserimento consapevole di giochi vari nel curriculum scolastico, destinato all'educazione dei nobili e, quindi, in funzione di un allenamento del capo per uno sviluppo fisico armonico. Tale educazione affidata ai Gesuiti obbliga la Chiesa a concedere qualcosa alle attività ludiche in generale, ma ciò avviene attraverso una serie di distinguo in chiave moralizzante nel gioco. Solo la laicizzazione dell'istruzione consentirà al gioco di trovare un suo spazio all'interno delle istituzioni e in precisi programmi educativi. Questi, pur mantenendo un'impronta ludica sportiva, daranno valore alle attività ludiche sotto forma

di rappresentazioni e di giochi liberi da costrizioni. Le idee innovative di Locke (1632-1704) in proposito sostengono che il piacere del *gioco* dovrebbe essere simile a quello dello *studio*, affermando che il bambino può e deve apprendere giocando, essendo il gioco un'attività nella quale i bambini si applicano volontariamente e vi impegnano la loro operosità. Da ciò ne consegue, secondo l'autore, che per ottenere un buon apprendimento, gli insegnamenti debbono acquisire un carattere ludico.

L'eco delle sue proposte attraverserà tutta l'Europa, impegnando educatori, istitutori e rettori di collegi in programmi educativi con lo scopo di collegare in maniera organica gioco e apprendimento, attività di vita e attività di studio. In tal senso saranno orientate le teorizzazioni di Basedow e il suo metodo, concretizzato in un "Libro elementare" del 1711, conterrà moltissimi giochi istruttivi.

I suggerimenti dei due autori citati introdurranno in maniera sistematica il gioco tra le metodologie di apprendimento, dando rilievo a caratteristiche interessanti per l'apprendimento, quali l'uso di giochi simbolici, della competizione e del gruppo degli allievi per le possibilità di interazione tra i giocatori.

Una valorizzazione non casuale dei giochi educativi la si ritrova in Froebel (1782 -1852) con una serie di proposte di attività, corredate da oggetti di gioco, che sono allo stesso tempo materiali didattici, ludici e simbolici. In Froebel è presente la valorizzazione sia del gioco come attività spontanea e libera manifestazione di energia, sia del gioco didattico. Inserito a pieno titolo nella giornata scolastica, il gioco didattico trova uno sviluppo attraverso la proposta di materiali strutturati cioè di materiale-gioco adatto all'apprendimento, da parte di molti educatori dell'Ottocento, tra cui Agazzi, Montessori, Decroly e i pedagogisti delle scuole attive ginevrine.

L'inserimento delle attività di gioco nella scuola italiana non ha avuto un percorso facile. Esso sarà sostenuto dai diversi programmi, soprattutto come gioco libero e attività di svago.

Tendenza questa che resterà presente fino ai Programmi per la scuola elementare del 1955 e agli Orientamenti per la scuola materna del 1958. All'idea di gioco, collegato allo sviluppo fisico e alla formazione morale, si farà avanti l'idea di rendere utile il gioco per i vari apprendimenti scolastici, ma saranno soltanto gli Orientamenti del 1969 a conferire al gioco uno spazio non generico, a considerarlo come manifestazione di tutte le principali capacità del bambino.

Gli ultimi Programmi per la scuola elementare, tuttora in vigore, risentono invece di un utilizzo ambiguo della parola gioco. Esso non appare nelle aree ritenute fondamentali, ma resta circoscritto all'educazione motoria, al suono e alla musica e, in particolare, alla lingua straniera.

Gli Orientamenti della scuola materna del 1991 invece si caratterizzano per l'importanza riconosciuta al gioco, invitando gli insegnanti a conoscere e sperimentare tutte le forme particolari di gioco - in quanto esso assolve significative funzioni pedagogiche - e articolando in modo equilibrato (per la prima volta in un documento educativo italiano) la dimensione biologica, sociale, affettiva, espressiva e cognitiva.

Il gioco come strategia didattica

Generazioni di studiosi si sono battuti per sostenere che il gioco è una attività spontanea, disinteressata, che trova in se stessa il suo fine, ma questo ha contribuito a connotarla come frivola, non produttiva e quindi non seria, di pura evasione. Legato a tale interpretazione, il gioco viene lasciato, all'interno della scuola, a se stesso, difeso in atteggiamenti nobili come atto di rispetto al diritto dell'infanzia al gioco, ma pur sempre relegato ai momenti di intervallo - come de-faticamento dallo studio - e ai momenti ginnici - per scaricare il "gran calore" per cui bambini sprizzano energia e movimento (1). La maggior parte dei pedagogisti moderni concorda nell'utilizzare le valenze del gioco in funzione didattica e gli Orientamenti lo rilanciano quale *cuore* di ogni apprendimento

per potenziare specifiche prestazioni cognitive. La progettazione ludiforme di attività didattiche presuppone l'impiego di strategie che consentano ai bambini di soddisfare il loro bisogno di esplorare, di ricercare, di ipotizzare, di confrontare e argomentare i loro risultati. I giochi didattici dovrebbero servire in tal caso a sfruttare le valenze motivazionali del gioco, per facilitare la partecipazione in attività funzionali al conseguimento di abilità (saper fare) e di competenze (saper essere).

Nella scuola elementare gli insegnanti sono forniti di moltissimo materiale strutturato per facilitare l'apprendimento disciplinare e possono anche contare su numerose pubblicazioni che offrono giochi matematici, giochi linguistici, giochi di riconoscimento di contenuti ed anche per lo sviluppo delle abilità logiche, ma l'impostazione didattica sembra più quella di far sì che il bambino, giocando, non si accorga che sta imitando. Ciò ha comportato per anni un atteggiamento di accoglienza del gioco da parte degli insegnanti solo se didatticamente utile e funzionale all'apprendimento. Questa modalità d'interpretazione del gioco ha un vizio di fondo che presuppone l'esistenza di una opposizione radicale tra gioco e apprendimento. Il gioco acquista un alto valore formativo quando esso, attraverso obiettivi e tecniche adeguate, con corre allo sviluppo di capacità relazionali, interpersonali e logiche. Affinché ciò avvenga, è necessario entrare in una strategia operativa d'insegnamento che ricorre all'applicazione dei giochi in maniera sistematica, come approccio e sviluppo alle tematiche d'insegnamento, implicando comportamenti che superano la dimensione del gioco. La specificità formativa del gioco sta nella possibilità di esperire, in via di metafora, situazioni reali, a volte anche complesse, con un coinvolgimento non solo cognitivo e logico dell'agire, ma anche emotivo - affettivo e, proprio perché fondato sulla simulazione, investe il corpo nella sua totalità. Gli Orientamenti della

scuola materna si sono fatti carico di raccogliere nella loro proposta educativa le teorizzazioni più significative delle scuole di pensiero dell'ultimo secolo, puntando sui giochi di finzione come attività ludica privilegiata, assieme ai giochi popolari intessuti della tradizione culturale dei valori morali e delle regole, che hanno caratterizzato la società che li ha prodotti. Nella scuola elementare il gioco, come approccio didattico - strategico, è stato inserito con l'insegnamento della lingua inglese (1992) in quanto frutto di vent'anni di ricerche da parte degli psicologi dell'età evolutiva di lingua inglese impegnati a rivedere le teorie dell'insegnamento nella didattica delle loro scuole. Le case editrici si sono così prodigate con una ricchissima offerta di stampe di giochi didattici ripresi dai manuali inglesi. La dimensione ludica è stata così assunta come determinante nella glottodidattica, tanto da configurarla l'unica possibile per l'insegnamento della lingua inglese, rafforzato dalla preparazione metodologica degli insegnanti da parte di madre - linguisti delle diverse Università inglesi. Così nella pratica didattica il gioco ha assunto una centralità tale da costituire l'aspetto unificante di un complesso di procedimenti diversificati. Anche questo insegnamento vede nel gioco di finzione una grande possibilità strategica, che consente di utilizzare la lingua in funzione socializzante, referenziale, narrativa, esplicativa e strutturale. Ancor più, attraverso il role-play, la lingua straniera ripropone, in chiave espressiva e ludica, situazioni "giocate" realmente, attraverso le quali i bambini si appropriano delle cose in maniera per loro più comprensibile. Il gioco socio - drammatico porta i bambini a condividere la finzione e a utilizzare il linguaggio per organizzare mentalmente la realtà. Per un attivo coinvolgimento degli alunni, i programmi per la lingua inglese richiedono la predisposizione di progetti di attività, di feste, di drammatizzazioni, di giochi competitivi, di realizzazione di prodotti collettivi affinché l'evento linguistico esprima tutta la libertà

cognitiva nella elaborazione dei significati. Viene così posto un tipo d'insegnamento in cui alla lezione frontale impartita da un insegnante ad un insieme non omogeneo di individui isolati, si contrappone l'operatività di un gruppo coeso, in cui l'insegnante funge da animatore, stimolatore, facilitatore di apprendimenti che guida gli alunni a produrre, a verificare, a valutare e riflettere sulle loro produzioni. L'ampia gamma delle funzioni, generalmente attribuite all'attività ludica come strategia d'insegnamento della lingua inglese, prevede:

- giochi di simulazione del mondo adulto
- giochi per lo sviluppo di capacità di osservazione e di abilità logiche
- giochi che mobilitano capacità sensoriali e che sviluppano la coordinazione psicomotoria
- giochi di collaborazione e di rispetto delle regole
- giochi di competizione e di accettazione dell'insuccesso
- giochi di interpretazione di personaggi fantasiosi per l'esteriorizzazione dei vissuti personali.

Il gioco di simulazione, proprio per le enormi possibilità che mette in atto per i diversi apprendimenti, è stato utilizzato dal mondo adulto e da tutte le società organizzate, soprattutto negli ambienti militari e aziendali. Da questi partì l'interesse della ricerca psicologica che, mutuando le tecniche tipiche di questi contesti specifici, ha progressivamente elaborato attività di apprendimento basate sui giochi simbolici strategici di relazione e di comunicazione. A partire dagli anni Settanta sono stati realizzati "giochi educativi a messaggio esplicito", atti ad insegnare esplicitamente qualcosa, per promuovere atteggiamenti, per aiutare a riflettere e assumere decisioni. Essi si basano sugli elementi fondamentali del gioco, quali il ruolo, le relazioni, lo spazio, il tempo, gli oggetti e le regole. Questi elementi si ritrovano all'interno di una straordinaria raccolta di giochi per:

- conoscere se stessi e gli altri
- mettersi in gioco

- valutare e valutarsi
- competere e negoziare
- affrontare e risolvere problemi
- conseguire un determinato obiettivo
- utilizzare strategie alternative.

Giocare quindi modella gli atteggiamenti e i comportamenti, favorendo pluricompetenze.

Impadronirsi delle tecniche dei giochi di simulazione permette all'insegnante di svolgere un intervento a largo raggio per far maturare nei propri alunni un abito mentale di tipo operativo e collaborativo, dove l'individualità non svanisce, ma è sostenuta dal gruppo, in quanto ogni esperienza è una conquista personale e un contributo alla crescita del gruppo. ■

Note al testo

Il gioco

1. R. Caillois, *Il gioco e gli uomini*, Bompiani 1995 - p. 27
2. G. Staccioli, *Il gioco e il giocare*, Carrocci 1998 - p. 140
3. G. Staccioli, *op. cit.*, p. 87
4. S. Loos, *Il giro del mondo in 101 giochi*, Ed. Gruppo Abele 1998 - p. 9
5. R. Caillois, *op. cit.*, p. 204
6. R. Caillois, *op. cit.*, p. 192
7. R. Caillois, *op. cit.*, p. 191
8. G. Staccioli, *op. cit.*, p. 86

Il valore educativo del gioco

1. A. Bondioli (a cura di), *Il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*, La Nuova Italia 1999
Introduzione
Per un approfondimento sul gioco di finzione
2. A. Bondioli, *Gioco e educazione*, Franco Angeli 1998 - cap. 7

La scuola e il gioco

1. G. Staccioli, *op. cit.*, cap 1

Il gioco come strategia didattica

1. G. Staccioli, *op. cit.*, p. 31
Per gli approfondimenti sulla Lingua straniera:
 - S. Danieli, *La lingua straniera nella riforma della scuola elementare*, Lisciani 1988
 - S. Halliwell, *L'inglese nella scuola elementare*, Longman 1997

Per gli approfondimenti sui giochi di simulazione:

- P. Marcato C. Del Guasta M. Bernacchi, *Gioco e dopogioco*, La Meridiana 1997

Adozione libri di testo *scuola elementare*

a cura di *Angela Gulizia*
e *Isa Tolomelli*
Insegnanti

Sul numero 2 di *Innovazione Educativa* del 1999 sono stati pubblicati alcuni strumenti per l'analisi e l'adozione dei libri di testo nella scuola elementare. Il lavoro era la sintesi di un gruppo di progetto condotto da Angela Gulizia e Isa Tolomelli¹, all'interno di un più ampio progetto sperimentale di formazione coordinato da Armando Luisi per l'IRRSAE Emilia Romagna.

Il gruppo ha elaborato, attuato e verificato un progetto finalizzato al miglioramento del contesto di lavoro.

A tale scopo ha definito *indicatori* di *grafica* e *didattica* per favorire:

- omogeneità dei criteri di analisi;
- comparazione dei testi;
- confronto di opinioni fra docenti e genitori.

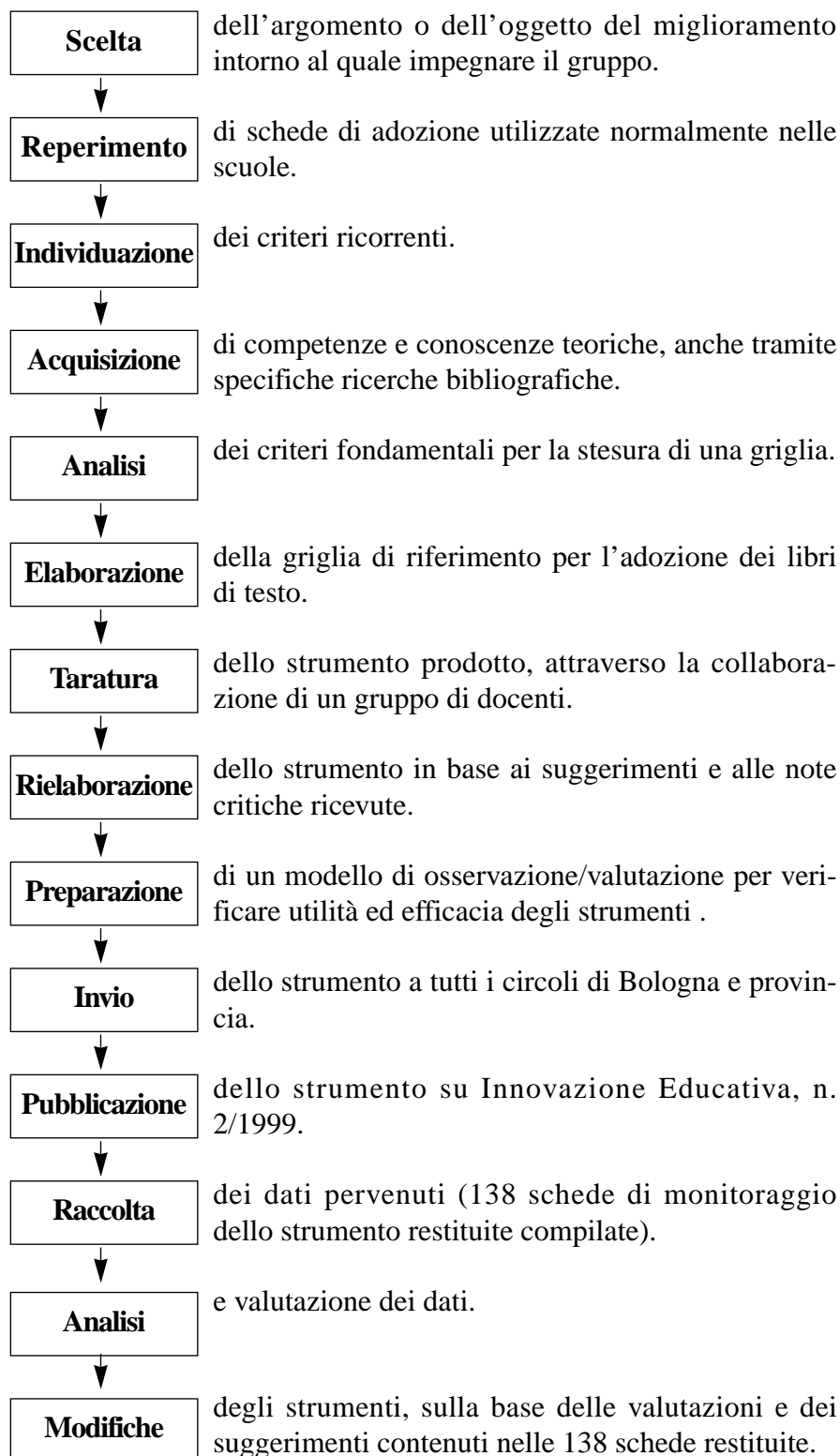
Lo scopo ultimo era quello di pervenire a una scelta consapevole e mirata, sulla base di criteri condivisi.

Sulla base delle indicazioni pervenute, a seguito del primo anno di utilizzo delle schede, le coordinatrici del gruppo hanno provveduto ad apportare le modifiche rese necessarie. Era stato anche richiesto da più parti l'adattamento delle schede per poterle utilizzare nelle adozioni dei libri di religione cattolica e di lingua straniera.

Pur comprendendo le ragioni di quanti hanno formulato tale proposta e ringraziandoli per il prezioso suggerimento, per limitatezza di tempo (per il lavoro) e di spazio su questa rivista, siamo costretti a ripresentare i soli strumenti dello scorso anno, riveduti e corretti.

¹ Del gruppo facevano parte Maria Barattini, Antonio Baruffi, Patrizia Borgatti, Maria Chiarelli, Anna Rimondi, Giuliana Santarelli.

Le tappe del lavoro di gruppo



**ADOZIONE LIBRO DI TESTO
LETTURA 1° CICLO**

GRAFICA

“Per grafica si intende l’insieme delle indicazioni che definiscono l’aspetto grafico di un libro, dalla coperta o sovraccoperta all’impaginazione del testo e delle illustrazioni e alla confezione finale”. (AAVV, *La Piccola Treccani*, Roma, Enciclopedia Italiana, 1995, p. 367)

- Legenda:**
- 1 **Inadeguato**
 - 2 **Parzialmente adeguato**
 - 3 **Adeguato**
 - 4 **Molto adeguato**

DESCRITTORI	TITOLI DEI LIBRI E CASE EDITRICI				
	1..... Ediz.	2..... Ediz.	3..... Ediz.	4..... Ediz.	5..... Ediz.
STRUTTURA					
1. Equilibrio fra superficie, testo e immagine (equilibrato = rapporto complementare immagini/testo)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Caratterizzazione e distinzione delle varie parti della pagina (testo, esercizio, schema)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Chiarezza delle consegne	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Leggibilità del carattere (tipo e dimensione)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
ILLUSTRAZIONI					
5. Qualità delle immagini (pertinenza, dimensioni, colore, didascalie, ...)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Varietà delle illustrazioni (fotografiche, disegni, carte geografiche, ...)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
STAMPA					
7. Qualità della stampa (nitidezza, centratura, tipo di carta,)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
A. VALUTAZIONE DI SINTESI					
	Riportare la somma dei punteggi segnati				

DIDATTICA

ORGANIZZATORI DI APPRENDIMENTO	1	2	3	4	5
8. Congruenza del percorso di alfabetizzazione con la metodologia dell'insegnante	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Adeguatezza del percorso di alfabetizzazione ai diversi stili di apprendimento degli alunni (1)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Qualità e quantità di tabelle di sintesi	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
ATTIVATORI DI APPRENDIMENTO					
11. Corrispondenza ai programmi ministeriali	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Chiarezza espositiva dei contenuti	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Gradualità nell'introduzione di forme lessicali	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Varietà di proposte tematiche (scansione periodica, antologie di autori, ...)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Varietà di tipologie dei testi	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Collegamenti interdisciplinari	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
17. Stimoli alla comprensione e all'approfondimento (schemi, domande, immagini,.....)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
18. Presenza di elementi di riflessione linguistica	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
19. Gradualità nella strutturazione dei periodi (periodi brevi, frasi semplici,...)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
B. VALUTAZIONE DI SINTESI SOMMA dei punteggi					

SUSSIDI PER L'INSEGNANTE Legenda: 1 Inadeguato o non presente 2 Parzialmente adeguato 3 Adeguato 4 Molto adeguato

20. GUIDA DIDATTICA	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
21. VIDEOCASSETTE	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
22. AUDIOCASSETTE	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
23. ALLEGATI (schede, manifesti, cartine, cd, ...)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
C. VALUTAZIONE DI SINTESI Somma dei punteggi segnati					

VALUTAZIONE COMPLESSIVA Riportare la somma dei punteggi parziali (A + B + C)					
---	--	--	--	--	--

(1) È possibile verificare questo descrittore anche a fine anno, dopo aver conosciuto gli alunni e utilizzato il testo.

ADOZIONE LIBRO DI TESTO LETTURA 2° CICLO

GRAFICA

“Per grafica si intende l’insieme delle indicazioni che definiscono l’aspetto grafico di un libro, dalla coperta o sovraccoperta all’impaginazione del testo e delle illustrazioni e alla confezione finale”. (AAVV, *La Piccola Treccani*, Roma, Enciclopedia Italiana, 1995, p. 367)

- Legenda:**
- 1 **Inadeguato**
 - 2 **Parzialmente adeguato**
 - 3 **Adeguato**
 - 4 **Molto adeguato**

DESCRITTORI	TITOLI DEI LIBRI E CASE EDITRICI				
	1..... Ediz.	2..... Ediz.	3..... Ediz.	4..... Ediz.	5..... Ediz.
STRUTTURA					
1. Equilibrio fra superficie, testo e immagine (equilibrato = rapporto complementare immagini/testo)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Caratterizzazione e distinzione delle varie parti della pagina (testo, esercizio, schema)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Chiarezza delle consegne	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Leggibilità del carattere (tipo e dimensione)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
ILLUSTRAZIONI					
5. Qualità delle immagini (pertinenza, dimensioni, colore, didascalie, ...)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Varietà delle illustrazioni (fotografie, disegni, carte geografiche, ...)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
STAMPA					
7. Qualità della stampa (nitidezza, centratura, tipo di carta,)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
A. VALUTAZIONE DI SINTESI					
	Riportare la somma dei punteggi segnati				

DIDATTICA

ORGANIZZATORI DI APPRENDIMENTO	Titolo 1	Titolo 2	Titolo 3	Titolo 4	Titolo 5
8. Presenza di elementi che promuovono la lettura	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Congruenza tra la metodologia proposta e quella dell'insegnante	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Adeguatezza dei percorsi ai diversi stili di apprendimento degli alunni	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Qualità e quantità di tabelle di sintesi	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
ATTIVATORI DI APPRENDIMENTO					
12. Corrispondenza ai programmi ministeriali	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Chiarezza espositiva dei contenuti	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Gradualità nell'introduzione di forme lessicali	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Varietà di proposte tematiche (scansione periodica, antologie di autori, ...)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Varietà di tipologie dei testi	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
17. Collegamenti interdisciplinari	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
18. Stimoli alla comprensione e all'approfondimento (Schemi, domande, immagini.....)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
19. Elementi di riflessione linguistica	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
20. Gradualità nella strutturazione dei periodi	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
B. VALUTAZIONE DI SINTESI Somma dei punteggi segnati					
SUSSIDI PER L'INSEGNANTE Legenda: 1 Inadeguato o non presente 2 Parzialmente adeguato 3 Adeguato 4 Molto adeguato					
21. GUIDA DIDATTICA	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
22. VIDEOCASSETTE	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
23. AUDIOCASSETTE	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
24. ALLEGATI (schede, manifesti, cartine, cd, ...)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
C. VALUTAZIONE DI SINTESI Somma dei punteggi segnati					
VALUTAZIONE COMPLESSIVA Riportare la somma dei punteggi parziali (A + B + C)					

ADOZIONE LIBRO DI TESTO SUSSIDIARIO

GRAFICA

“Per grafica si intende l’insieme delle indicazioni che definiscono l’aspetto grafico di un libro, dalla coperta o sovraccoperta all’impaginazione del testo e delle illustrazioni e alla confezione finale”. (AAVV, *La Piccola Treccani*, Roma, Enciclopedia Italiana, 1995, p. 367)

- Legenda:**
- 1 **Inadeguato**
 - 2 **Parzialmente adeguato**
 - 3 **Adeguato**
 - 4 **Molto adeguato**

DESCRITTORI	TITOLI DEI LIBRI E CASE EDITRICI				
	1..... Ediz.	2..... Ediz.	3..... Ediz.	4..... Ediz.	5..... Ediz.
STRUTTURA					
1. Equilibrio fra superficie, testo e immagine (equilibrato = rapporto complementare immagini/testo)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Caratterizzazione e distinzione delle varie parti della pagina (testo, esercizio, schema)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Chiarezza delle consegne	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Leggibilità del carattere (tipo e dimensione)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
ILLUSTRAZIONI					
5. Qualità delle immagini (pertinenza, dimensioni, colore, didascalie, ...)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Varietà delle illustrazioni (fotografie, disegni, carte geografiche, ...)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
STAMPA					
7. Qualità della stampa (nitidezza, centratura, tipo di carta,)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
VALUTAZIONE DI SINTESI					
	Riportare la somma dei punteggi segnati				

DIDATTICA

ORGANIZZATORI DI APPRENDIMENTO		1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
8.	Qualità e quantità di schemi e mappe concettuali	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
9.	Qualità e quantità di tabelle di sintesi	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
10.	Adeguatezza metodologica alla disciplina	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
ATTIVATORI DI APPRENDIMENTO						
11.	Corrispondenza ai programmi ministeriali	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
12.	Adeguatezza al livello della classe	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
13.	Correttezza formale	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
14.	Chiarezza espositiva dei contenuti	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
15.	Fruibilità del testo come sussidio didattico	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
16.	Qualità e quantità degli esercizi (di verifica, autocontrollo, sviluppo, operatività)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
17.	Collegamenti interdisciplinari	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
VALUTAZIONE DI SINTESI						
Riportare la somma dei punteggi segnati						
SUSSIDI PER L'INSEGNANTE		Legenda: 1 Inadeguato o non presente 2 Parzialmente adeguato 3 Adeguato 4 Molto adeguato				
18.	GUIDA DIDATTICA	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
19.	VIDEOCASSETTE	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
20.	AUDIOCASSETTE	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
21.	ALLEGATI (schede, manifesti, cartine, cd, ...)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
C. VALUTAZIONE DI SINTESI						
Somma dei punteggi segnati						
VALUTAZIONE COMPLESSIVA						
Riportare la somma dei punteggi parziali (A + B + C)						

Strumenti

ADOZIONE LIBRI DI TESTO PER L'ANNO SCOLASTICO 2000/2001 (1)

C.M. N. del

Direzione Didattica/Istituto comprensivo
Scuola

In base ai risultati dell'analisi comparativa effettuata e documentata in allegato, viene adottato il seguente libro di testo perché i suoi requisiti risultano più rispondenti al piano di lavoro ipotizzato dagli insegnanti e ai conseguenti obiettivi di insegnamento:

- Libro di lettura 1° Ciclo
- Libro di lettura 2° Ciclo
- Sussidiario

AUTORE/I

TITOLO

CASA EDITRICE

LUOGO DI EDIZIONE

L'adeguatezza é stata valutata tenendo conto dei seguenti fattori:

- qualità della veste grafica,
- caratteristiche del contenuto didattico,
- presenza di sussidi per l'insegnante.

I testi sono stati esaminati anche dal Consiglio d'interclasse in data

..... ,
luogo data

Le/gli insegnanti

.....
.....
.....
.....
.....

(1) Questo foglio di sintesi, da allegare alle schede delle pagine precedenti, può sostituire, a nostro parere, la relazione classica per adottare i libri di testo, anche sotto il profilo formale.

Educazione tecnologica e confronto internazionale

di Gian Carlo Sacchi
Insegnante

Un recente seminario internazionale, organizzato dall'IRRSAE/ER, ha posto a confronto le numerose funzioni assunte - all'interno dei sistemi scolastici e formativi di alcuni paesi europei - all'educazione tecnologica.

Su queste colonne Maria Famiglietti, responsabile per l'Emilia Romagna, ha già esposto con molta efficacia la ricerca sui nuovi saperi tecnologici nella scuola della formazione generale, che dietro la spinta del nostro IRRSAE, vede oggi impegnati cinque istituti regionali, che stanno concludendo la fase appunto di ricerca, e altri interessati a quella di sperimentazione e di formazione dei docenti.

Si tratta, com'è noto, di riconsiderare la presenza dell'educazione tecnologica (ET) nella scuola di tutti e di ciascuno, per corrispondere ad una domanda sempre più diffusa nell'esperienza dei singoli e della società in generale, di un approccio formativo alle tecnologie, che sempre più rappresentano gran parte del vissuto di giovani e adulti.

Non una semplice alfabetizzazione dunque a tali nuove strumentazioni, ma percorsi di apprendimento che mettano in grado la persona, il cittadino, di utilizzare consapevolmente le tecnologie e di verificare il loro potere formativo nelle diverse età e livelli di scolarizzazione.

In Italia tutto questo rappresenta un problema complesso per il sistema scolastico, tra nuovi saperi, l'autonomia degli istituti e dei curricula, la riforma dei cicli. E'

proprio in questa fase che il gruppo di ricerca ha sentito il bisogno di un confronto internazionale su tali problematiche ha realizzato un progetto Comunitario ARION con esperti e decisori nei sistemi formativi di Francia, Belgio, Germania, Olanda, Polonia.

Il seminario internazionale

L'iniziativa, organizzata dall'IRRSAE dell'Emilia Romagna, ha avuto luogo a Rimini nell'ottobre scorso ed ha visto la partecipazione anche dei componenti il gruppo delle altre regioni italiane. Si è optato per la formula ARION, in quanto prima di entrare nel vivo della didattica, si voleva avere una visione più generale del sistema scolastico e dell'impianto curricolare da poter appunto mettere a confronto con il nostro lavoro.

Nel rispetto delle regole comunitarie, all'atto della richiesta fu inviato da parte nostra un sintetico e chiaro cenno dell'iniziativa, invece con nostra grande sorpresa ci siano accorti nel corso del primo incontro che, a seguito di numerose azioni di sintesi, operate tra le varie agenzie a livello internazionale, la parola tecnologie è stata presa come espressione e uso in campo scolastico delle moderne tecnologie multimediali.

Vorremmo qui attribuire un valore culturale ad una gaffe rivelatasi solo apparente anche se non trascurabile.

L'equivoco è stato ben presto trasformato in un percorso di ricerca comune molto serrato e interessante che ha tenuto impegnato i partecipanti per un'intera e intensa settimana di lavoro, senza dimenticare la non trascurabile azione di mediazione linguistica tra italiano, francese e tedesco.

Da una richiesta di uso strumentale delle tecnologie per la didattica si

è passati ad una riflessione sulla didattica delle tecnologie per una finalità cognitiva e formativa. Ciò che è emerso nei diversi sistemi è la comune preoccupazione che anche se le tecnologie costituiscono una profonda innovazione, peraltro trasversale all'esperienza dei giovani, tra scuola ed extra-scuola, in ognuno dei Paesi esaminati si è attenti alla componente tecnologica del curriculum con una sempre crescente funzione formativa: dalla ricerca delle competenze e dei modelli di apprendimento, alla comprensione del ruolo della scuola stessa in presenza delle nuove tecnologie come "scuola parallela"; da un'educazione tecnologica che aumenta la flessibilità dei curricula e la trasversalità dei percorsi formativi, alla ricerca di costanti formative nei curricula ad alta specializzazione tecnologica.

Tecnologia come strumento o come scopo?

Forse dunque l'equivoco iniziale ha consentito di mettere a fuoco il problema reale che oggi si dibatte all'interno dell'organizzazione didattica e dei sistemi scolastici: tecnologia, mezzo o fine?

L'area francofona (Francia, Belgio) ha ormai consolidato tale preoccupazione educativa e l'ha inserita all'interno della più generale analisi dei curricula per competenze, valorizzando la valenza epistemologica e pedagogica del "saper fare", mentre l'area germanofona vive questo momento in maniera conflittuale tra la forte valenza di supporto al carattere professionalizzante dei curricula in cui maggiormente sono implicate le nuove tecnologie e l'insidia che queste apportano alla tradizionale formazione umana e culturale, fino a farne un vero e proprio problema di filosofia dell'educazione, risolto

L'informatica nel 2000

Carta o computer?

di Laura Longhi
IRRSAE Emilia Romagna

In un excursus tecnico ma non tecnicistico, ripercorriamo le tappe che dalle prime rappresentazioni grafiche dei suoni hanno condotto l'umanità alla scrittura elettronica e alla comunicazione telematica.

Si sta ponendo una grande enfasi sull'introduzione del computer nelle scuole, con il rischio di banalizzare gli strumenti informatici.

Ci sembra opportuno, per i docenti e gli allievi della scuola elementare, affrontare l'argomento nella dimensione storica analizzando come le modalità di trasmissione della conoscenza e delle informazioni si siano modificate nel tempo, come dalla materialità della scrittura si sia giunti alla scrittura virtuale.

L'*excursus* storico intende fornire concetti per organizzare le conoscenze sulle tecnologie informatiche, offrire spunti per unità didattiche e visite guidate che inquadrino l'utilizzo del computer negli scenari di trasformazione del nuovo millennio e non come semplice "sussidio".

Dalla scrittura alla composizione a caldo

Ai Fenici spetta la scoperta che la lingua umana è formata di pochi suoni che, combinandosi tra loro, originano migliaia di parole che si possono rappresentare graficamente. Sembra, infatti, che siano stati i primi ad abbandonare, verso il 1500 a.C. gli ideogrammi e a utilizzare i caratteri fonetici consonantici.

L'invenzione della scrittura ha

costituito la nascita della prima memoria artificiale della storia.

La memoria artificiale dell'elaboratore elettronico è una estensione quantitativa che alle tavolette di cera, ai papiri, alla carta sostituisce le piastrine di silicio e il codice binario.

Agli inizi dell'800 a.C. si afferma la scrittura alfabetica: i greci dell'Asia Minore arricchiscono con le vocali i caratteri consonantici fenici.

L'alfabeto greco, portato in Italia, darà origine alla scrittura latina.

Per molti secoli la scrittura manuale è l'unico modo per trasmettere le informazioni e le idee, l'unico supporto alla memoria umana.

L'amanuense tramonta con l'invenzione dei caratteri mobili in metallo della stampa, fino ad allora l'unica alternativa era stata la stampa di pagine con matrici di legno, ad imitazione della stampa dei tessuti, ma era un lavoro lungo, laborioso e di poco pregio.

La tradizione vuole che l'inventore dei caratteri mobili sia stato l'orafo di Magonza Giovanni Gutenberg nel 1446: nasceva un procedimento che sarebbe durato circa cinque secoli come unico mezzo per la diffusione della informazione e della cultura.

Il primo libro stampato fu la Bibbia a 42 linee così definita per avere 42 righe per pagina. I primi caratteri della stampa imitano i caratteri dei manoscritti, i primi libri sono stampati in caratteri gotici, la scrittura più diffusa in Europa.

L'Umanesimo aveva introdotto una scrittura tondeggiante ed armoniosa nelle proporzioni, definita classica, che dà origine al carattere tipografico romano usato per il primo libro stampato in Italia che è giunto fino a noi, il *De Oratore* di Cicerone del 1465.

Il romano fu il carattere preferito per i testi antichi ed umanistici, il gotico per i testi religiosi e di diritto.

Il carattere corsivo fu introdotto da Aldo Manuzio per stampare, nel 1501, un Virgilio "in formato tascabile": i caratteri corsivi (definiti anche ad onore dell'inventore aldini o italici) permettevano di stampare un testo di una certa lunghezza con un numero inferiore di pagine rispetto gli altri caratteri.

Il testo stampato si impone sul manoscritto intorno al 1520.

Il manoscritto rimane in uso per canovacci teatrali e libri di magia fino al 1700.

Alla fine del 1400 vi sono in Europa più di duecento tipografi, con il nuovo procedimento vengono stampati, tra il 1450 e il 1500, circa venti milioni di testi, numero elevato se si considera l'analfabetismo diffuso e la popolazione globale.

Con Gutenberg nasce la tipografia, il procedimento di stampa viene definito "a caldo" (cioè mediante la fusione) perchè i caratteri mobili devono essere rifusi molto spesso; la definizione risulta maggiormente chiara quando si parlerà della *linotype*. Nella tipografia il compositore, munito di compositoio, trae da varie cassettiere le lettere necessarie per formare la riga.

Formate le righe, vengono inserite le spaziature, vengono formate le colonne, il tutto viene posto in una "forma" che rappresenta la pagina pronta per la stampa, quando questa è avvenuta bisogna rimettere i caratteri nelle cassettiere. Stampare un libro è un lavoro lento e laborioso.

Questo procedimento viene modificato dopo quattro secoli con la invenzione nel 1884 della macchina per comporre: la *linotype*.

Nel 1900 è ormai conosciuta in tutto il mondo:

Si diffondono anche nuovi *caratte-*

ri alfabetici

Con la linotype si possono comporre righe intere, ma un errore costringe al rifacimento della intera riga.

Il termine *refuso* deriva dal fatto che per correggere un errore bisogna ri-fondere la riga.

Il linotipista, battendo su una tastiera simile a quella della macchina per scrivere, fa cadere, dal magazzino matrici della linotype, la lettera scelta che termina nel compositoio. Completata la riga, il blocco delle matrici passa alla fusione, in questa fase avviene la spaziatura automatica delle parole di modo che la riga assume la lunghezza voluta.

Una lega a base di piombo riceve dalle matrici l'impronta che conserva per il rapido raffreddamento. Più righe formano la colonna di composizione che, una volta raffreddata, passa al compositore che forma la pagina.

Con la linotype vengono ridotti i tempi di composizione.

Altre modificazioni del procedimento di stampa avvengono nel 1811 con la costruzione della prima macchina tipografica - ad opera dei tedeschi Konig e Bauer - che sostituisce il vecchio torchio gutenberghiano.

Negli USA Hoe nel 1855 costruisce la prima rotativa che, impegnando carta in bobina e stereotipie ricurve per la stampa, può produrre 1.000 copie all'ora, stampate dai due lati e piegate.

Non dobbiamo dimenticare che nel 1868 negli Usa viene commercializzata la macchina per scrivere.

La prima macchina da scrivere italiana è prodotta dalla Olivetti nel 1912. Il testo scritto a mano, con la nascita della "scrittura artificiale" alla portata di tutti, cessa di essere portato in tipografia.

Mark Twain, nella sua autobiografia, asserisce di essere stato uno dei primi a consegnare un dattiloscritto (precisamente *Tom Sawyer*) al suo editore nel 1876.

La macchina per scrivere tradizio-

nale viene sostituita, negli anni Sessanta, prima dalla macchina elettrica, poi da quella elettronica.

Un cambiamento da rimarcare è la presenza di una memoria interna nella macchina elettronica che conserva temporaneamente parti più o meno grandi di testo, l'aggiunta di uno schermo di visualizzazione elettronico della scrittura fa sì che la macchina da scrivere si avvicini al computer più che alle antenate ottocentesche.

La composizione a freddo (fotocomposizione)

Con la fotocomposizione nata intorno al 1950 si evita l'impiego dei caratteri di piombo e si compone il testo fotografando direttamente uno dopo l'altro i singoli caratteri su pellicola fotografica e su carta sensibile.

La rapidità di produzione consente alla stampa di tenere il passo con i nuovi media di informazione audio-visivi, non sono più ammissibili i tempi delle macchine a fusione.

L'era del piombo va declinando assieme alla stampa tipografica, si stampa infatti con i metodi *offset* o *rotocalco*.

L'*offset* è un procedimento di stampa nel quale un foglio viene stampato tramite un cilindro rivestito di caucciù. Il *rotocalco* è un procedimento di stampa per grandi tirature (giornali, periodici) con matrici preparate chimicamente su cilindri di rame.

Un nuovo modo di lavorare : la scrittura elettronica (o videoscrittura)

L'elettronica trasforma la creazione del carattere da fotografico a digitale (1). Non solo, oggi l'autore non è tenuto a consegnare un manoscritto o un dattiloscritto all'editore perchè può gestire in proprio "la fabbrica dello stampato" con la composizione, l'impaginazione, la stampa della propria opera grazie ad un computer, una

tastiera, uno schermo, una stampante laser.

Non si sta parlando di sistemi appositi per la scrittura elettronica, ma di un *personal computer* (pc) che può essere utilizzato adeguatamente con un programma *Word processor* (WP significa elaborazione di testi).

Con un programma più sofisticato, il *desk top publishing* (dtp), si possono addirittura produrre pagine di testo integrate da immagini fotografiche, grafici o disegni che non si distinguono da quelle realizzate in tipografia.

Prima di analizzare le funzioni della videoscrittura vediamo come funziona un computer.

I primi personal computer e i programmi di scrittura nascono attorno al 1975-78.

Nell'elaboratore elettronico o calcolatore o, se di potenza più ridotta, computer viene distinto l'elemento fisico: la macchina vera e propria (hardware) dall'elemento logico: i programmi (software).

L'elaboratore è una macchina automatica di impiego universale (general purpose), non è predisposta per un solo lavoro, ma opera in base a qualunque programma, generalmente disponibile su dischetto magnetico, venga preparato, senza di esso è una macchina incompleta.

L'hardware

Vediamo nel dettaglio le parti che compongono l'hardware: Un personal computer è composto da:

1. un "parallelepipedo" posto generalmente sotto lo schermo video, nei modelli più potenti può essere invece posto sotto il tavolo di lavoro, che contiene l'unità centrale di elaborazione (cpu) assieme alla memoria centrale o di lavoro su disco fisso.
2. Uno schermo video a colori o monocromatico
3. Una tastiera con cui immettere i dati e le istruzioni; oggi per tale ultimo scopo si può usare uno

strumento chiamato *mouse*. Questa “scatoletta”, mossa sul tavolo di lavoro (cliccare), fa sì che si possa indicare rapidamente, con lo spostamento di una freccia che appare sullo schermo, quale operazione deve essere effettuata anziché digitare sulla tastiera le istruzioni necessarie.

4. Una stampante, le migliori sono a raggio laser.
5. Memorie ausiliarie o esterne: sono dischi magnetici o dischetti chiamati *floppy disk* (fd), che si possono inserire e togliere dall'unità centrale sia per trasferire dati e programmi sia per “estrarli” e conservarli in modo definitivo.

Un'altra modalità di immissione dati può essere lo *scanner* che consente il trasferimento di un documento su carta nella memoria elettronica, è una specie di “fotocopiatrice”.

A seconda della qualità tipografica del testo su carta il riconoscimento può raggiungere il 98,99% dei caratteri, una volta immesso il documento nel computer occorre procedere alle correzioni, che impegnano minor tempo che immettere ex novo il documento stesso.

Un accessorio molto utile per la didattica è l'interfaccia a cristalli liquidi con la quale si può trasferire l'immagine video su una comune lavagna luminosa.

Gli elementi sopra descritti possono anche essere classificati in unità centrale di elaborazione e periferiche.

L'unità centrale di elaborazione, “il parallelepipedo” posto generalmente sotto il video consente al personal computer di funzionare.

Al suo interno trovano collocazione anche altri elementi che consentono di svolgere diverse funzioni: uno o più dischi magnetici su cui vengono memorizzati i programmi da utilizzare, i lavori fatti o che si stanno facendo, i collegamenti con le unità periferiche, la memoria di lavoro che elabora i dati.

Se la macchina viene spenta o manca la corrente senza che siano stati memorizzati sul disco fisso o su un dischetto magnetico (*floppy disk*) i dati in elaborazione questi vengono persi per sempre, bisogna ricominciare di nuovo.

Occorre quindi “salvare” periodicamente, con opportuni comandi, ciò che si sta facendo.

Le unità periferiche sono le apparecchiature collegate al personal computer che consentono le attività previste dai programmi: il video, la tastiera, il mouse, la stampante.

Ci possono essere stampanti termiche o a margherita per esigenze di pura dattiloscrittura, stampanti ad aghi per stampare anche grafici, stampanti a colori (gli schermi migliori possono visualizzare fino 256 colori) o laser per una migliore presentazione del documento e per l'editoria.

La stampante laser, che ha un costo contenuto ed è una stampante da tavolo, consente una qualità elevata utilizzando un raggio laser che “disegna”, su un cilindro posto all'interno della stampante, i vari componenti della pagina che vengono ricoperti dal toner, che si posiziona solamente sulle parti trattate dal raggio laser e viene fissato a caldo sul foglio di carta.

Il software

Per software si intendono i programmi di base e applicativi che consentono al calcolatore di svolgere i compiti cui viene destinato.

Il software di base è costituito dal sistema operativo, un programma complesso che controlla l'hardware del computer e gli consente di “colloquiare” con l'utente e le unità periferiche. Il sistema operativo ormai standard per il personal computer è l'MSDOS (Microsoft disk operating system), molto diffuso è windows.

Senza software di base non ci sarebbe possibilità di interagire con il computer che fornisce diver-

se prestazioni grazie ai programmi applicativi.

Segnaliamo, perché possono essere utilizzati nella didattica, i seguenti programmi: *Word processor* o scrittura elettronica o videoscrittura per l'elaborazione di testi, *spread sheet* o foglio elettronico per il calcolo, *data base* per l'archiviazione di dati (es.: la gestione elettronica della biblioteca, dei giudizi sugli alunni, ecc.), i programmi di grafica.

Esiste poi un numero elevatissimo di programmi predisposti appositamente per l'industria, il commercio, l'amministrazione, per la gestione della contabilità, del magazzino, degli stipendi, ecc.

Word processor o scrittura elettronica

Con un programma word processor il testo viene digitato sulla tastiera, visualizzato sullo schermo, memorizzato su un supporto magnetico, stampato su carta dalla stampante.

Vediamo nel dettaglio le operazioni che si possono compiere per la elaborazione di un testo: la scrittura appare sullo schermo ed è possibile correggere errori ortografici, sostituire parole, cancellare parti di testo e riscriverle. Una volta terminato si possono ancora spostare, cancellare, introdurre parole frasi, o parti di testo, anche di un documento diverso, ma in memoria.

L'elaborato di tipo elettronico è qualcosa di immateriale, modificabile fino al momento della stampa.

È possibile utilizzare i programmi di controllo ortografico che confrontano le parole del documento prodotto con quelle contenute in dizionari standard o con liste di parole create da chi scrive; quando una parola non esiste nel dizionario, il programma la evidenzia e suggerisce possibili correzioni.

Vi sono anche programmi di controllo dello stile e della sintassi che elaborano misure statistiche del testo come la lunghezza media

delle parole, delle frasi e dei paragrafi.

Per quanto riguarda l'impaginazione, le operazioni che vengono compiute sono l'andare a capo automatico (in funzione della posizione dei margini) l'inserzione di spazi tra parole di una stessa riga per ottenere tutte le righe di uguale lunghezza, il salto pagina automatico, la reimpaginazione del documento se vengono modificati i margini, la centratura automatica dei titoli, e ancora opzioni particolari per la stampa che vanno dalla scelta dei caratteri, alla sottolineatura di frasi, alla scrittura in grassetto.

I comandi necessari per le operazioni sopra descritte vengono dati dalla tastiera digitando appositi tasti o combinazioni di essi, oppure utilizzando il mouse.

Una volta ordinata una operazione l'intervento umano non è più richiesto.

Completato il lavoro non resta che attivare la stampante, rapidamente il testo è pronto per la sua diffusione o per la consegna all'editore.

Il testo viene generalmente memorizzato su un dischetto magnetico, su una unità di memoria ausiliaria, in questo modo viene "archiviato", ma può sempre essere rivisitato e modificato.

È un nuovo modo di lavorare: il foglio di carta è sostituito dalla immagine sullo schermo, la penna, la matita, la gomma, le forbici, la colla utilizzata per le correzioni o per gli inserimenti sono sostituite da comandi che, con velocità sorprendente, fanno comparire sullo schermo le variazioni volute, mentre le correzioni sulla carta obbligano spesso alla riscrittura parziale o totale.

La grafia, la scrittura a macchina hanno poche varianti, un programma di videoscrittura può offrire una decina di diversi caratteri di grandezza variabile e i vari elementi della pagina possono essere spostati e modificati secondo le esigenze.

La memorizzazione su disco ed il personal computer rendono possibile numerose alternative di contenuto, di scrittura, di impaginazione di uno stesso lavoro anche a distanza di tempo.

In questo modo osserva Domenico Scavetta tutta una attività materiale e fisica va perduta: la scelta della carta su cui scrivere, della penna, il modo personale di fare correzioni, aggiunte, cancellazioni sul foglio, il modo individuale di creare un testo.

Produzione, comunicazione, archiviazione, consultazione con il computer avvengono più velocemente e a minor costo rispetto gli strumenti tradizionali manuali o meccanici di scrittura.

Scrittura e comunicazione telematica

Il termine telematica indica l'uso congiunto dei mezzi di telecomunicazione e delle risorse dell'informatica.

Se l'uso di un word processor può far paragonare il computer alla macchina da scrivere, lo sviluppo delle applicazioni telematiche non richiama per somiglianza nessun dispositivo o pratica tradizionale per scrivere e comunicare, si aprono possibilità nuove di produzione e di scambio delle informazioni.

Le prime "reti" in grado di far comunicare tra loro gli elaboratori a distanza sono nate intorno agli anni Sessanta, ma è con il personal computer che la comunicazione elettronica ha un incremento notevole.

Per comunicare a distanza è necessario il modem, un dispositivo che consente al personal computer di usare, per la trasmissione e la ricezione dei messaggi, la normale rete telefonica.

Esistono diversi tipi di rete: reti di personal computers che permettono il collegamento tra macchine che si trovano nella stessa stanza o edificio, le reti locali che hanno una estensione che può andare da qualche metro a qualche chilometro.

Le reti metropolitane coprono distanze da 5 a 100 chilometri le reti a lunga distanza hanno una estensione nazionale e internazionale.

La comunicazione elettronica annulla il paradigma geografico vicino/lontano, la rete internazionale Internet collega computers di tutto il mondo per l'accesso a banche dati, per la posta elettronica, per le più svariate informazioni (ricerca, commercio, finanza, tempo libero...).

Il computer può anche essere utilizzato per accedere a banche dati, pubbliche o private. Sono mezzi di comunicazione telematici il telefax o fax, la posta elettronica, il teletext o televideo, il videotex. Videotex e teletext sono servizi di video informazione, consentono infatti di ricevere informazioni sullo schermo di un terminale o di un televisore.

Sembra proprio che dopo cinque secoli di dominio incontrastato, la stampa, la pagina scritta non siano più l'unico punto di riferimento della nostra cultura.

La trasmissione di documenti e di dati su linee telefoniche (fax), la stampa automatica di documenti, la visualizzazione dell'informazione su schermi, l'accesso ad archivi di dati fanno pensare che la produzione e la circolazione della carta scritta troverà la concorrenza degli schermi video e della interattività tra uomo e tecnologia elettronica.

A questo punto, l'apprendimento dell'uso del computer e l'utilizzo della videoscrittura sono i primi e fondamentali passi dell'alfabetizzazione informatica dell'insegnante e dell'allievo.



(1) Digitale sta ad indicare che le indicazioni vengono tradotte in codice binario cioè una serie di 0 e di 1 che vengono letti come segnali di tensione (0= volt, 1= 5 volt). Il computer produce e interpreta solo segnali digitali cioè basati su una successione di due soli valori di tensione.

EUROLAND

un progetto di realtà Virtuale per l'Educazione

di Giovanni Barbi
IRRSAE Emilia Romagna
e Maria Beatrice Ligorio
Università di Nijmegen

Un progetto italo – olandese, applicando i principi dell'apprendimento collaborativo e utilizzando la metodologia della ricerca/azione, delinea un ambiente educativo basato sulla realtà virtuale, allo scopo di sviluppare competenze tecniche, abilità comunicative e capacità di inter – relazione.

Scopi del Progetto

Euroland é un progetto italo - olandese finanziato dalla Comunità Europea.

Viene monitorato dall'Università di Nijmegen (Paesi Bassi) ed è stato organizzato con la partecipazione dell'IRRSAE Emilia Romagna, dell'Università "La Sapienza" di Roma e di sei scuole (tre italiane e tre olandesi). Suo scopo principale è quello di disegnare ed implementare un **ambiente educativo** basato sulla **Realtà Virtuale** che supporti l'**apprendimento collaborativo** a distanza e consenta a studenti di scuole situate in luoghi diversi e lontani di **lavorare insieme, comunicare e collaborare**.

L'ambiente educativo é stato progettato seguendo i principi dell'**apprendimento collaborativo** basati sui modelli delle "comunità di apprendimento" (Brown, Campione 1994; Ligorio 1995) e del **costruzionismo** così come definito da Papert (1993).

Gli obiettivi di questo progetto sono essenzialmente volti al potenziamento di alcune abilità degli studenti, ritenute fondamentali per

la collaborazione e la comunicazione mediati dall'elaboratore. Si prevedono miglioramenti delle:

- capacità di comunicazione basate su competenze tecniche;
- abilità di combinare comunicazione testuale e grafico - iconica;
- modalità di interazione con partner a distanza;
- capacità di partecipazione attiva a tutte le fasi di progettazione e sviluppo di progetti complessi.

Euroland si propone di contribuire alla riflessione su alcuni **quesiti di ricerca** che sono attualmente al centro del dibattito scientifico:

- è possibile introdurre software di Realtà Virtuale nelle scuole?
- se è possibile, in quali contesti? Quali sono le competenze, gli strumenti e gli assetti necessari?
- quale contributo offre questa tecnologia all'apprendimento collaborativo a distanza?
- come si combinano modalità di comunicazione testuale ed iconica?
- i curricoli disciplinari dovranno essere modificati per introdurre efficacemente questo tipo di tecnologia?
- alternativamente, come può essere migliorata questa tecnologia per rispondere alle esigenze dei curricoli "tradizionali" (nei limiti della loro residua validità)?
- qual è il contributo che i software di Realtà Virtuale possono offrire all'attuale scenario educativo?

Come costituire una comunità "virtuale"

Lo sviluppo di una comunità di partner a distanza, che comunicano con l'ausilio di strumenti computerizzati, prevede una serie di prerequisiti che questo progetto é riusci-

to a focalizzare. La stretta **collaborazione** tra insegnanti e ricercatori é stata un valore prioritario in tutte le sue fasi: dalla **progettazione della struttura informatica di supporto a quella dei contenuti didattici**, alla **risoluzione dei problemi** (previsti e imprevisi), fino alla **riflessione** critica e analitica sull'esperienza in corso e all'**interpretazione** dei dati raccolti.

Agli insegnanti viene richiesto di assumere una prospettiva di **ricerca-azione**, collaborando con i ricercatori e gli studenti nel mettere a punto tutte le fasi di realizzazione del progetto. Gli insegnanti, insieme ai ricercatori, prendono appunti "sul campo" e (quando è possibile) le sessioni di lavoro con la "macchina" vengono video/ audio registrate.

I ragazzi scrivono i loro commenti e svolgono un ruolo attivo attraverso osservazioni, suggerimenti, rilevazione di punti critici, commenti di ogni tipo.

Solo così é possibile giungere ad una **visione condivisa** di cosa sia l'apprendimento collaborativo e degli effetti positivi che questo può produrre su una **comunità di apprendimento** composta da partner a distanza e supportata da **tecnologie per la comunicazione**.

La collaborazione e la comunicazione sono sostenute da una molteplicità di strumenti telematici e sarà interessante valutare l'impatto e l'efficacia di ciascuno di essi:

- strutture sincrone ed asincrone;
- strumenti connaturati ad **ActiveWolds** e strumenti appositamente disegnanti e implementati per Euroland;
- strumenti "tradizionali" della comunicazione telematica e strumenti integrati nell'ambiente virtuale.

Gli strumenti attualmente disponibili sono: la chat on-line e i “telegrammi” propri di **Active Worlds** per la comunicazione diacronica, i messaggi postati su cartelloni tridimensionali, il taccuino di lavoro per gli appunti sul campo (appositamente progettato), una lista di discussione, lo scambio interpersonale via e-mail, il “grafiti wall” sul sito Web e un forum telematico altamente strutturato.

L'ambiente di apprendimento “virtuale”

Dopo un'attenta analisi dei vari software di **Realtà Virtuale** disponibili, è stata adottata la tecnologia di **Active Worlds** (www.activeworlds.com). Questo software non appartiene alla tipologia immersiva, molto onerosa, ma è un **programma desk-top** di uso immediato che non comporta costi di implementazione. Gli utenti possono facilmente **creare** oggetti 3D, compreso il proprio Avatar, **esplorare** altri mondi virtuali e **comunicare** (sincronicamente o asincronicamente) con altri utenti. Questo progetto si caratterizza anche per una metodologia di analisi sul campo dotata di una elevata validità “ecologica”. Infatti, nell'ambiente appositamente predisposto per questo progetto (Eduverse/Euroland), alle opzioni di default saranno integrati altri strumenti telematici e saranno predisposte nuove opzioni capaci di rispondere alle esigenze della “comunità” ed in grado di aumentare la generale efficacia didattica. Ad esempio, l'ambiente di realtà virtuale è stato integrato con un software (Web Knowledge Forum) di supporto alla costruzione di capacità argomentative e riflessive intenzionali (Bereiter & Scardamalia 1994).

L'apprendimento avviene così attraverso molteplici modalità:

- partecipazione sempre più “centrale” a pratiche di lavoro reali: progettare e perseguire consegne

di lavoro precise (Lave e Wenger 1991);

- riflessione intenzionale e condivisione di “discorsi”: proporre quesiti, rispondere a domande, fare e reagire a commenti (Bereiter e Scardamalia 1994);
- costruzionismo sociale: costruire collaborativamente il proprio mondo virtuale (Bruner e Haste 1987).

I contenuti didattici

I contenuti didattici sono stati definiti in dettaglio tramite alcuni brainstorming tra ricercatori, insegnanti e studenti. I ricercatori inizialmente hanno definito le linee generali che sono poi state personalizzate e “contestualizzate” da ciascuna scuola e da ogni singolo partecipante. Questo approccio è stato definito “**curricula situato**” (Ligorio et al. 1999) e facilita la motivazione degli studenti che si vedono coinvolti nella progettazione della consegna. Non deve poi essere trascurato il fatto che questa metodologia permette di tenere conto delle idee degli insegnanti e delle loro programmazioni. Le sessioni di brainstorming si sono svolte sia faccia-a-faccia che on-line nel mondo Euroland.

Durante gli incontri iniziali si sono anche **definiti e condivisi gli obiettivi** del progetto e si sono delineate le **strategie di lavoro** e di organizzazione dei gruppi. Obiettivo generale è quello di costruire un mondo virtuale a valenza europea, prevalentemente di confronto tra la cultura italiana e quella olandese. Sono state organizzate diverse aree di lavoro, dalla casa del cibo a quella della storia, dalla casa della musica alle agenzie di viaggio. Sono poi previste specifiche aree di auto-rappresentazione, sia per gli insegnanti sia per gli studenti. Dopo avere definito e condiviso una mappa del mondo virtuale da costruire, si sono costituiti i gruppi di lavoro formati da:

- un responsabile e alcuni collabo-

ratori di nazionalità diversa rispetto alla casa da costruire, cosicché i ragazzi Italiani sono impegnati a costruire le case olandesi e viceversa;

- uno o più consulenti dell'altra nazionalità. I consulenti agiscono da interlocutori per quesiti e domande e da revisori del lavoro di costruzione.

Tale strategia è stata scelta per ottimizzare le modalità di interazione e di collaborazione.

Chi partecipa e come

Un totale di 6 classi sono coinvolte nel progetto: tre italiane e tre olandesi. Si tratta prevalentemente di scuole medie (tranne una classe olandese che invece è al primo anno di scuola superiore): quindi l'età dei partecipanti si aggira tra gli 11 e i 14 anni. In ciascuna classe si è costituito un gruppo di lavoro di più o meno 6 studenti che in coppia si collega a Euroland per costruire il mondo virtuale.

L'agenda di lavoro è stata in linea di massima così stabilita:

- 3 incontri bi-settimanali on-line fissi e predeterminati. Durante questi incontri, gruppi diversi di studenti dei due paesi europei si incontrano e lavorano insieme. Almeno un ricercatore ed un esperto **AW** sono disponibili per offrire supporto sia metodologico sia tecnico. Queste connessioni avvengono prevalentemente dai laboratori scolastici;
- sessioni di lavoro on-line libere. Studenti e insegnanti possono collegarsi a loro piacimento in ogni momento per sperimentare ed esplorare liberamente. Spesso queste connessioni avvengono da un terminale.

Tipologie dei dati raccolti

Data la natura sperimentale del progetto e la necessità di combinare valutazioni quantitative e qualitative, saranno raccolti diversi tipi

di dati:

- i log di tutte le connessioni nell'ambiente virtuale. Tutta l'attività in Euroland é regolarmente ed automaticamente registrata. Particolare attenzione sarà dedicata agli incontri multipli che saranno analizzati sulla base di specifiche teorie della comunicazione, in particolare del modello del "grounding" (Clark e Brennan 1991);
- le audio/video registrazioni effettuate in classe durante i momenti di lavoro. In questo caso i modelli di analisi sono mutuati dalla ricerca sull'interazione sociale in classe (Pontecorvo et al. 1991);
- gli appunti e i rapporti di lavoro degli studenti e degli insegnanti sulla base di appositi moduli. Dati di questo genere si prestano ad analisi socioculturali attraverso la metodologia delle "note sul campo" (Cole 1998);
- questionari di natura prevalentemente quantitativa somministrati agli studenti e agli insegnanti all'inizio, durante e alla fine dell'esperienza;
- interviste agli insegnanti e agli studenti in merito all'esperienza svolta;
- immagini, testi, prodotti multimediali, interventi presso agenzie esterne purché esplicitamente connessi all'esperienza intrapresa.

Ulteriori possibili approfondimenti

In un progetto di tale complessità é difficile stabilire una sequenza di analisi e di riflessioni. La prospettiva adottata é piuttosto di circolarità, dove non é possibile definire a priori il "prima" e il "dopo", ne tanto meno si può distinguere cosa c'è "sopra" e cosa c'è "sotto". Forse, quasi a mo' di ulteriore appunto di ricerca "sul campo", sarà utile precisare ulteriormente:

- a) gli **obiettivi** immediatamente **perseguibili** (in una scuola, in una classe, qui ed ora);

- b) un quadro di **riferimento teorico** più ampio.

Nel primo caso l'obiettivo più immediato (e più facile) è quello della **lingua** inglese a cui tutti, ricercatori, insegnanti e studenti sono vincolati. L'altro aspetto sicuramente e "visibilmente" coinvolto é la **motivazione all'apprendimento** di storie, geografie, modi di vivere che a volte consideriamo ancora lontani. Per quanto scontata possa sembrare questa considerazione, assume immediatamente spessore quando applicata ad un contesto di confronto interculturale e di consolidamento del senso di appartenenza ad una comunità come quella europea che ancora non ha contorni ben definiti. La tecnologia **Active Worlds** offre ai Consigli di Classe un ambiente di apprendimento sicuramente **multidisciplinare**: forzatamente la lingua straniera, la comunicazione, la progettazione e l'educazione artistica. Ma anche lo sport, la musica, il cinema e la cucina ..., quali componenti del Consiglio di Classe risultano escluse?

Per quanto invece riguarda un quadro di riferimento più ampio, il linguaggio e la comunicazione in generale sono qui considerati come un processo collaborativo di costruzione e **ridefinizione dei significati**. In questo senso consideriamo la comunicazione come un ponte tra le conoscenze individuali ed il sapere socialmente condiviso (Vygotskij 1954) e non semplicemente un mezzo per esprimere convinzioni personali. Attraverso il processo di comunicazione i significati individuali vengono costantemente introdotti e re-introdotti nella **sfera sociale** e il sapere socialmente condiviso viene reintegrato nelle **conoscenze individuali**. ■

Bibliografia

- Bereiter C., Scardamalia M. (1994). Computer Support for Knowledge Building Communities. in *The*

Journal of the Learning Sciences (3).

- Brown A., Campione J. (1994). Guided Discovery in a Community of Learners in McGilly K. *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*. Cambridge, MA. MIT-Press-Bradford Books
- Bruner J.S. & Haste H. (1987) (Eds.) *Making sense: the child's construction of the world*. London, Methuen & Co., Ltd.
- Clark H.H. & Brennan S.E. (1991) Grounding in communication. In L.B. Resnick, J. Levine & S.D. Teasley (Eds.) *Perspectives on socially shared cognition*. APA, 1991.
- Cole M. (1998) *Cultural psychology. A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Lave J. & Wenger E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. Chapter 4 108.
- Ligorio M.B. (1995). Le "Community of Learners" in Calvani A., Varisco B.M. *Costruire/Decostruire Significati. Iper-testi Micromondi e Orizzonti formativi*. Padova, Cleup Editore.
- Ligorio M.B., Talamo A. & Cesareni D. (1999). Building the future from the past. "Discover your town" and "Our World. Paper presentato alla sessione poster strutturate "Toward practices of knowledge building in Education" al *8th European Conference for Research on Learning and Instruction*. Agosto 24-28 1999, Goteborg, Svezia.
- Papert S. (1993). *The Children's Machine. Rethinking School in the Age of the Computer*. New York. Basic Books - Harper Collins.
- Pontecorvo C., Ajello A.M. & Zuccheromaglio C. (1991) *Discutendo si impara*. Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Vygotskij L.S. (1954). *Pensiero e Linguaggio*. Firenze. Giunti-Barbera

di Iole Matassoni
Insegnante

Un'esperienza internazionale

La costruzione di una cultura comune alla "casa Europa"- che non può prescindere dalla conoscenza e dalla valorizzazione delle specificità territoriali - si realizza anche attraverso gli scambi internazionali di insegnanti e di esperienze didattiche.

Quando, circa tre anni fa, mi è capitato di leggere la Circolare inviata dalla Sovrintendenza Scolastica Regionale e relativa alla possibilità di ottenere una borsa di studio per un breve soggiorno all'estero, per poter partecipare ad un corso internazionale, pur decidendo di 'tentare la sorte' inviando tutta la documentazione attestante i miei titoli, non mi sarei mai aspettata di rientrare nel numero di coloro (certamente pochi, per lo meno a livello di scuola elementare) che avrebbero poi usufruito di questa opportunità.

Verso la fine dello scorso anno scolastico, puntuale, è pervenuta nuovamente alle scuole la Circolare da parte della Sovrintendenza: a quel punto, ho pensato che le mie possibilità fossero svanite, e ho deciso di non ripresentare la domanda...tanto! Alla metà di luglio, in pieno clima vacanziero, improvvisamente mi è arrivata una telefonata da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale degli Scambi Culturali, che mi annunciava il diritto di partecipare, proprio in relazione a quella borsa di studio richiesta almeno due anni prima, ad un incontro internazionale della durata di cinque giorni a Badberka, in Turingia, nella ex Germania dell'Est.

Dopo quella telefonata, si sono susseguiti messaggi inviati sia dalla

Thillm, l'organizzazione tedesca che ha curato il meeting, che da Strasburgo, spesso devo dire dietro mia sollecitazione, fino a che, pochi giorni prima della partenza fissata per il 3 di ottobre, mi è arrivata la conferma della mia partecipazione al corso.

Arrivata a Badberka, non con poche peripezie legate all'organizzazione del viaggio (il posto è talmente piccolo che non compare in molte delle cartine in mio possesso) la prima cosa che mi è saltata agli occhi è stato il contrasto fra il luogo, un tranquillo e sonnolento raggruppamento di poche case in mezzo alla foresta, raggiungibile da Weimar con un trenino da Luna Park, e la nota efficienza tedesca: nonostante la giornata festiva, per me era già stato tutto organizzato, naturalmente in maniera perfetta, fin dall'ora del mio arrivo, e pochi minuti dopo aver sistemato i bagagli nella stanza dello splendido albergo che mi avrebbe ospitato per quella notte ed essere scesa a cena ho ricevuto la telefonata di Frau Goedde, l'advisor tedesco responsabile del corso, che mi chiedeva se tutto andava bene e mi dava disposizioni per il giorno seguente.

Ho passato quella prima sera a guardarmi intorno, cercando di individuare fra gli altri ospiti dell'hotel degli eventuali colleghi nella mia stessa situazione. In realtà, cosa che ho poi scoperto nella prima mattinata di lavoro, l'unica straniera presente oltre a me era una ragazza lettone, poichè il corso, di circa una ventina di persone, raccoglieva oltre a noi due tutte insegnanti tedesche della Turingia, arrivate a Badberka la stessa mattina del lunedì: pare che una ragazza polacca, che doveva intervenire, abbia rinunciato all'ultimo minuto.

Durante tutta la settimana siamo state ospitate in una struttura acquistata dalla Thillm ed adibita a questo tipo di manifestazioni: si tratta di un

ex ospedale ristrutturato e reso molto grazioso, anche se ha mantenuto in parte il suo aspetto di luogo 'asettico', con saloni per le conferenze ed un locale che funge da mensa al piano terreno, e le stanze, tutte singole e con bagno, al primo piano.

Le prime due giornate del corso sono state tenute da un insegnante tedesco con un'enorme passione per tutto ciò che è anglofono ed un'ottima competenza sia linguistica che di 'classroom management'. La presenza di noi straniere ha obbligato tutti i corsisti a parlare costantemente in inglese, e questo ha, in un primo momento, reso difficile il contatto fra i membri del gruppo, sia perchè probabilmente ad alcuni di loro sembrava strano doversi rivolgere alle colleghe tedesche in inglese, sia per il timore di commettere errori nell'esprimersi in una lingua che comunque non è quella madre.

La capacità dell'insegnante di gestione della classe, cui accennavo prima, ha però fatto sì che in un paio d'ore l'atmosfera fosse rilassata, ed apparisse più semplice concentrarsi su quanto si voleva dire piuttosto che preoccuparsi di non incorrere in errori di pronuncia o di costruzione della frase.

Probabilmente, è venuta in aiuto a ciò la curiosità che ciascuno di noi aveva nei confronti degli altri, soprattutto in relazione a quanto viene normalmente fatto nelle classi, alle metodologie adottate, ai risultati ottenuti.

Devo dire che la mia curiosità si spingeva un po' oltre: l'essere in un paese con una storia così singolare come la Germania, ed in un'area che negli ultimi dieci anni aveva subito così tanti cambiamenti, ha suscitato in me la voglia di conoscere dalle persone che mi circondavano quali erano le loro opinioni in merito, cosa avevano provato, se erano contenti di quanto era avvenuto e cosa pensava-

no che sarebbe ancora successo.

Piano piano, sin dal primo giorno e con un graduale aumento a mano a mano che trascorrevano le giornate insieme, si è passati da uno stato di 'osservazione' degli altri, mista come dicevo ad una forte curiosità, ad un'atmosfera di collaborazione e di partecipazione alle attività proposte, con una notevole coesione del gruppo ed un forte spirito di solidarietà.

Probabilmente ha contribuito a questo anche la sistemazione logistica: il fatto di trovarsi in un paesino 'fuori dal mondo', e comunque con dei ritmi assolutamente estranei a quelli in cui normalmente viviamo ed un clima decisamente 'nordico', ha fatto sì che la classe non si sciogliesse neanche durante le ore di svago, e si passassero insieme le serate, o nell'unico pub del paese o negli spazi liberi della struttura, per continuare a parlare di noi, donne ed insegnanti, con realtà così diverse alle spalle ma con lo stesso entusiasmo verso il nostro lavoro e verso i bambini con i quali ci rapportiamo quotidianamente.

Le lezioni di Mr. Schoene, oltre a farci parlare di noi e dei luoghi in cui viviamo (un esercizio scritto consisteva nel trasformare ciascuno di noi in un operatore turistico che doveva mandare una lettera a potenziali visitatori descrivendo la propria città), avevano come scopo di migliorare la nostra competenza linguistica anche attraverso la discussione di storie per ragazzi. Alcune storie sono state lette e commentate in classe, oppure se ne è ipotizzato il finale, o si è discusso sul grado di gradimento che potevano riscontrare fra gli alunni.

Il gruppo è stato poi diviso in due sottogruppi, ed a ciascuno di questi è stata assegnata una storia, *The very hungry caterpillar* e *The very busy spider*, da trasformare in rappresentazione per l'ultima giornata di corso.

La preparazione delle recite di fine corso ha richiesto un lavoro supplementare, poichè dal giorno seguente le lezioni sono state tenute da

un'altra insegnante, e l'unico tempo disponibile per incontrarci e discutere di come trasformare e rappresentare queste brevi storie era quello che separava la fine delle lezioni dalla cena.

Durante i primi due giorni, poi, ci è stato fornito anche materiale su Weimar, che avremmo visitato il giovedì, ed un altro dei compiti assegnatici è stato quello di preparare la descrizione di un luogo o di un monumento della città (anche questo a gruppi, e con gruppi diversi da quelli della rappresentazione) da illustrare ai colleghi.

L'insegnante del terzo giorno, una signora inglese sposata ad un tedesco, ci ha brevemente introdotto alla città, ma ha poi concentrato la sua lezione sugli usi alimentari inglesi, in particolar modo sul 'tea time': dopo aver parlato di questa vecchia abitudine inglese ed aver visto quali sono le preparazioni tipiche che accompagnano il tè, siamo passate alla fase pratica e, sempre divise per gruppi, abbiamo preparato nella cucina della struttura dolci e sandwiches inglesi per le cinque del pomeriggio oltre, naturalmente, al famoso tè.

Ricordo con molto piacere tutte queste giornate, ma sicuramente la giornata a Weimar è stata quella che mi ha più impressionato. E' stata una giornata impegnativa, perchè nella mattinata vi è stata una visita alla cittadina con presentazione al gruppo da parte di ciascuno di noi dei luoghi più caratteristici e, dopo un pasto veloce, ci è stato assegnato un questionario con 40 domande, prevalentemente relative a quanto visto nella mattinata, a cui trovare risposta, seguito da una visita alla casa di Goethe.

La stanchezza delle giornate trascorse e quella data dalla visita è stata 'accantonata' proprio grazie alla bellezza sia della città che della compagnia: Weimar è una cittadina deliziosa, piena di colore e di luoghi interessanti, ed il clima amichevole che regnava nel gruppo ha fatto sì che ciascuno di noi ne gustasse la parte

migliore; certo le mie colleghe tedesche hanno avuto anche la possibilità di considerare l'eventualità di recarsi lì in visita con i bambini (di solito loro insegnano altre materie oltre alla seconda lingua) e di valutare cosa poteva essere utilizzato per una visita guidata. E' un peccato che la stessa opportunità non sia attualmente data a bambini stranieri della scuola primaria, ed è auspicabile che il programma Socrates per i prossimi anni preveda la possibilità di spostamento anche per alunni di età inferiore ai 14 anni.

La settimana si è conclusa in fretta e l'ultimo giorno, dopo aver 'tirato le somme' dell'esperienza vissuta ed aver rappresentato le nostre storie, ormai divenute commedie, si è passati ai saluti.

Che cosa è rimasto? E' stata un'esperienza molto positiva, che mi ha permesso di 'toccare con mano' una realtà molto diversa dalla nostra, nonostante il 'livellamento' verso cui l'Europa si sta avviando, ma che allo stesso tempo mi ha mostrato quanti siano i punti in comune fra noi. E' stato piacevolmente sorprendente vedere che i testi adottati nelle scuole tedesche seguono le stesse linee metodologiche di quelli usati da noi, e che spesso sono addirittura gli stessi, e sapere che molti di questi vengono usati anche in Lettonia; è stato soprattutto piacevole vedere come le differenze linguistiche o culturali non portino a differenti punti di vista nei confronti dei bambini e del modo di avvicinarli ad una lingua straniera in età precoce.

Ho mantenuto i contatti con quasi tutte le colleghe incontrate in questa settimana, ed ho avviato un'attività di corrispondenza fra le mie classi quarte e le classi dello stesso livello di Unda, la ragazza lettone che stimo e che ho sentito molto vicina.

Credo veramente che un'opportunità del genere dovrebbe essere offerta più spesso ed a molte più insegnanti, proprio per permettere a molti di noi di avvicinarci sempre di più alla dimensione europea.

LA FIERA DEL LIBRO PER RAGAZZI UNA VETRINA PER L'EDITORIA DEL 2000

Si è svolta a Bologna, da mercoledì 29 marzo a sabato 1 aprile 2000, la 37a FIERA DEL LIBRO PER RAGAZZI che è stata visitata da 19000 persone.

La 37a edizione della Fiera del libro per ragazzi conferma ancora una volta la peculiarità dell'iniziativa bolognese: un evento di alta professionalità, tutto dedicato agli operatori del settore che qui trovano un punto di riferimento per la propria attività e un osservatorio prezioso sulle nuove tendenze del mercato editoriale per ragazzi. Per tutti e quattro i giorni i padiglioni sono stati teatro costante di presenze qualificate, in aumento soprattutto tra gli stranieri.

Il Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer ha inaugurato la manifestazione *Giornate della Scuola Materna Italiana*, organizzata dalla Direzione Generale Istruzione Elementare MPI nel padiglione 24.

Altre manifestazioni sono state:

- la Mostra degli Illustratori organizzata in collaborazione con Itabashi Art Museum,
- la Rassegna della illustrazione italiana per ragazzi "Matite Italiane", a cura del Ministro dei Beni Culturali,
- Software Arcade, presentazione interattiva delle opere vincitrici del *Bologna New Media Prize*.

Editoriale (da pagina 3)

zione/costruzione (non solo di trasmissione/riproduzione) delle conoscenze.

Per padroneggiare i nuovi alfabeti occorre restringere all'essenziale - a scuola - i contenuti (i saperi) delle quattro aree curriculari: linguistica, storica, scientifica, artistica. Obiettivo cognitivo di questo quadrilatero disciplinare non dovrà più essere (come nella scuola tradizionale) l'istruzione materiale (il quanto sapere: i contenuti, le conoscenze) ma piuttosto l'istruzione formale, metacognitiva (il come sapere, cioè a dire le competenze: la padronanza delle strutture epistemiche, la capacità di saper impostare con chiarezza i processi di elaborazione, scoperta, metodo). Dunque una scuola capace di 'allenare' l'intelligenza a dominare gli apprendimenti superiori: di analisi e sintesi, di induzione e deduzione, di intuizione e invenzione. L'area linguistica, storica, scientifica, artistica come officine di 'metodo' e bottega della 'fantasia', dunque. Insieme possono diventare degli steccati insuperabili nei confronti di una cultura elettronica rinchiusa tutta in alfabeti simbolici, prefabbricati, surgelati. Le suddette quattro aree disciplinari possono espu-

gnare l'obiettivo deweyano dell'imparare a imparare (in direzione della conquista di una reale autonomia intellettuale) scommettendo tutte le proprie "fiches educative" su tre tavoli "metacognitivi".

a. Il tavolo dell'elaborazione/ricostruzione delle conoscenze come capacità di rilevare le caratteristiche, conservare e integrare le informazioni ricevute con altre preesistenti. Una competenza, questa, che implica la padronanza delle tecniche di ricostruzione dei 'linguaggi' e dei 'fatti' attraverso l'uso di molteplici fonti, tali da restituire gli alfabeti e i fatti (storici, scientifici, artistici) alla loro obiettiva funzione e alla loro veridicità epistemologica.

b. Il tavolo dell'osservazione/scoperta diretta della cultura che permette un rapporto sempre più stretto tra il pensare e il fare (il saper pensare e fare, insieme).

La somma di queste due competenze cognitive (il pensare e il fare) dà come risultato la pratica della ricerca. Un metodo - quello della ricerca - che implica l'osservazione diretta della realtà, la progettazione dell'indagine/scoperta, la mani-

polazione/trasformazione della cultura (storica, scientifica, artistica), la verifica dei risultati. Questo tavolo dell'apprendimento - proprio perché ha le gambe sull'azione concreta e cavalca la fantasia - è l'esatto contrario della riproduzione dei 'saperi' attraverso i linguaggi simbolici, preconfezionati, astratti.

c. Il tavolo dei metodi d'indagine. Storia, scienze, arte mettono l'allievo nelle condizioni di disporre di più metodi di approccio, di più officine di metodo. Quindi, assicurano più punti di vista per identificare e risolvere i problemi (strutture) delle discipline, per ricostruire/riparare le conoscenze (mettendo in crisi, rompendo e aggiustando logicamente le sequenze cognitive), per inquadrare-sintetizzare valutare i molteplici percorsi culturali del sapere.

Questi, a nostro parere, sono gli abiti istituzionali e culturali che dovrebbero campeggiare nel guardaroba professionale del dirigente scolastico chiamato a pilotare la scuola della Riforma. ■