



Unione europea
Fondo sociale europeo



REPUBBLICA ITALIANA



REGIONE AUTÒNOMA DE SARDIGNA
REGIONE AUTONOMA DELLA SARDEGNA



Fondazione
di Sardegna



Università degli Studi di Sassari

Corso di Dottorato di ricerca in

Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

TUTOR

Chiar.ma Prof.ssa Johanna Monti

DOTTORANDA

Dott.ssa Giannella Biddau

A.A.

2016-2017

La presente tesi è stata prodotta durante la frequenza del corso di dottorato in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea dell'Università degli Studi di Sassari, a.a. 2016/2017 - XXX ciclo, con il sostegno di una borsa di studio cofinanziata con le risorse del P.O.R. SARDEGNA F.S.E. 2007-2013 - Obiettivo competitività regionale e occupazione, Asse IV Capitale umano, Linea di Attività I.3.1 "Finanziamento di corsi di dottorato finalizzati alla formazione di capitale umano altamente specializzato, in particolare per i settori dell'ICT, delle nanotecnologie e delle biotecnologie, dell'energia e dello sviluppo sostenibile, dell'agroalimentare e dei materiali tradizionali".

La tesi è stata prodotta, altresì, grazie al contributo della Fondazione di Sardegna.

A mio padre che, nonostante sia nella dimensione eterea da quasi trent'anni, è stato un genitore esemplare e amorevole e i cui insegnamenti, anche dopo così tanto tempo, sono rimasti sempre vividi.

Ad U., P. e T., un giorno le nostre anime si ricongiungeranno e danzeranno insieme per l'eternità.

Ad Amélie e Lorenzo, fedeli, pazienti e sempre presenti compagni di vita.

Indice

Introduzione	6
1. L'apprendimento nei musei	10
1.1 Meccanismi e fattori cognitivi ed emozionali che attivano l'apprendimento	12
1.1.1 Fattori che influenzano l'apprendimento e <i>flow experience</i>	14
1.2 Apprendimento di una lingua L2 nei musei	19
2. Il costruttivismo e l'apprendimento dell'italiano L2 al Museo del corallo di Alghero	25
2.1 Un discorso sulla teoria	26
2.2 Le nuance del pensiero costruttivista: il costruttivismo interazionista, il costruttivismo sociale e il costruttivismo culturale	39
2.2.1 Il costruttivismo interazionista	39
2.2.2 Il costruttivismo sociale	44
2.2.3 Il costruttivismo socio-culturale	49
2.3 Il costruttivismo e l'applicazione nella didattica	56
2.3.1 L'apprendistato e il laboratorio cognitivo	56
2.3.2 Engeström: dall'astratto al concreto	59
2.3.3 La Comunità di pratica di Wenger	62
2.3.4 Il ruolo del docente e l'ambiente di apprendimento e di pratica	64
2.4 Percorso didattico per il Museo del corallo	66
2.4.1 Gli step del percorso	67
2.4.1.1 Step 1. Preparazione alla visita del Museo (scheda 1, 2, 3, il lessico e scheda 4)	67
2.4.1.2 Step 2. La visita al Museo	79
Prima tappa. La stanza della biologia	80
Scheda A	83
Funzioni delle attività della scheda A	88
Seconda tappa. La stanza della pesca	90

Scheda B	92
Funzioni della scheda B	100
Terza tappa. La stanza della storia	103
Scheda C	115
Funzioni della scheda C	121
2.4.1.3 Step 3. Il laboratorio presso il maestro orafo	124
2.4.1.4 Schede di valutazione del progetto	127
3. L'esperienzialismo e l'apprendimento dell'italiano L2 al Museo-Casa di Grazia Deledda di Nuoro	133
3.1 L'educazione progressiva di Dewey	135
3.2 L'apprendimento esperienziale di Kolb	144
3.3 L'esperienzialismo e l'applicazione nella didattica	151
3.4. Percorso didattico per il Museo-Casa di Grazia Deledda	156
3.4.1 Gli step del percorso	157
3.4.1.1 Step 1. Preparazione alla visita del Museo-Casa (scheda 1, 2, 3 e 4)	157
Scheda 5. In cucina	170
Funzioni delle attività della scheda 5	176
Scheda 6. Nella dispensa	180
Funzioni delle attività della scheda 6	184
3.4.1.2 Step 2. La visita al Museo-Casa	186
Prima tappa. La sala della cucina	190
Scheda A	191
Funzioni delle attività della scheda A	200
Seconda tappa. La sala della dispensa	205
Scheda B	207
Funzioni delle attività della scheda B	210
3.4.1.3 Step 3. Il laboratorio teatrale	212
Fase 1. Presentazione del laboratorio e attività di riscaldamento; analisi della novella <i>Pane casalingo</i>	220
Funzioni delle attività di riscaldamento	222
Analisi della novella <i>Pane casalingo</i>	223
Scheda LAB (analisi della novella)	224

Funzioni delle attività della scheda LAB (analisi della novella)	244
Fase 2. Ricerca e adattamento teatrale	252
Funzioni delle attività (ricerca e adattamento teatrale)	253
Fase 3. Giochi psicodrammatici	256
Fase 4. Studio del pezzo, prove e rappresentazione finale	266
3.4.1.4 Schede di valutazione del progetto	268
4. Sperimentazione al Museo del corallo	273
4.1 Schede di valutazione	274
4.2 Analisi dei risultati della fase di preparazione alla visita	283
4.3 Analisi dei risultati delle attività svolte durante la visita in loco	286
4.4 Analisi dei risultati presso il laboratorio del maestro orafo	293
4.5 Riflessioni	294
Conclusioni	296
Bibliografia	299

Introduzione

Nel corso degli ultimi decenni si è palesata sempre più l'esigenza di adeguare l'insegnamento delle lingue, e non solo di queste, a una didattica orientata all'azione, caldamente consigliata dal CEFR¹, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, e già consolidata nei Paesi del Nord Europa. Questa tesi evolve dunque dalla necessità di proporre in Sardegna un'offerta didattica dell'italiano L2 che aderisca alla politica europea mirando anche a valorizzare le risorse culturali locali per mostrare che questa Regione può essere un luogo ideale per imparare la lingua e la cultura italiana. Il presente lavoro, pertanto, si concentra sull'apprendimento nei musei, due in particolare, il Museo del corallo ad Alghero e il Museo-Casa di Grazia Deledda a Nuoro, e utilizza come strumenti didattici gli approcci costruttivista ed esperienziale stimolando l'acquisizione delle conoscenze attraverso l'azione.

Le motivazioni personali che mi hanno incoraggiato ad approfondire questo argomento sono principalmente due. Per sette anni ho vissuto in un Paese dell'Europa centrale dove ho proseguito gli studi per diventare insegnante e dove ho lavorato in diverse scuole statali. Lì ho potuto constatare come gli studenti vengano guidati, nel loro percorso di apprendimento, sin da piccoli con approcci orientati all'azione, e come questi stimolino un comportamento più laborioso e responsabile non soltanto a scuola, ma anche nella società. La mia prima motivazione origina perciò dall'idea di divulgare una cultura dell'insegnamento dell'italiano L2, conforme alle indicazioni del CEFR, che esorta i discenti a diventare autori della loro conoscenza agendo in maniera più dinamica anche al di fuori della scuola.

La seconda motivazione personale nasce dal desiderio di dimostrare che la Sardegna possiede svariate risorse da utilizzare preferibilmente sfruttando una didattica rinnovata e induttiva; così, tra le ricchezze del patrimonio sardo ho deciso di selezionare i musei poiché risultano spazi di apprendimento densi di stimoli e ottimi terreni di esplicitazione della cultura locale e della lingua. L'obiettivo della mia tesi di dottorato è dunque quello di spiegare cosa significa imparare all'interno di una struttura museale, cosa sono l'approccio costruttivista e l'approccio esperienziale, e come questi possano essere applicati in maniera pragmatica e funzionale con due proposte di percorsi educativi pratici modellati sui due Musei sardi.

¹ Cfr. Council of Europe, Language Policy Unit, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.
Su http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [ultimo accesso 14.03.2018].

La tesi è stata realizzata in primis mediante la metariflessione sulle esperienze di studio e professionali collezionate in passato all'estero e, contemporaneamente, attraverso il mio intenso lavoro di insegnante in Sardegna durante il quale ho applicato e ottimizzato, nelle classi di lingua straniera e nei corsi per docenti di italiano L2, gli approcci già da me adottati nelle classi all'estero. In seguito, oltre ad elaborare il materiale raccolto riguardante i due approcci, ho partecipato al Progetto *A Brera anch'io*, condotto annualmente da un'equipe di esperti della Pinacoteca di Brera di Milano e rivolto ai docenti che desiderano portare i loro studenti nella Struttura. Questa iniziativa, unica in Italia, mi ha offerto un concreto esempio di valorizzazione delle risorse museali dal punto di vista didattico e culturale, e ha ispirato riflessioni da considerare nella progettazione dei percorsi educativi che saranno esaminati nel presente testo. Inoltre, ho studiato le esposizioni del Museo del corallo e del Museo-Casa di Grazia Deledda attraverso molteplici visite e colloqui con i responsabili e gli operatori culturali delle due Strutture con i quali ho concordato gli argomenti su cui creare ad hoc le due proposte pratiche.

Oltre alla riflessione, alla ricerca e alla collaborazione con il personale addetto, un altro elemento fondamentale del mio lavoro di dottorato è stato la creatività che mi ha permesso di ideare del materiale stimolante e coinvolgente, fotocopiabile e corredato da fotografie, per metterlo a disposizione di chi volesse attuare le iniziative o volesse anche soltanto prenderne spunto.

Lo scritto si articola in quattro capitoli:

1. *L'apprendimento nel museo;*
2. *Il costruttivismo e l'apprendimento dell'italiano L2 al Museo del corallo di Alghero;*
3. *L'esperienzialismo e l'apprendimento dell'italiano L2 al Museo-Casa di Grazia Deledda di Nuoro.*
4. *La sperimentazione al Museo del corallo.*

Nel primo capitolo descrivo cosa avviene a livello cognitivo ed emotivo negli studenti durante una visita in un museo, ovvero il fenomeno della *flow experience*, gli stadi di coinvolgimento e i fattori che entrano a far parte del meccanismo di motivazione all'apprendimento.

Il secondo capitolo, invece, è dedicato all'approccio costruttivista e al Museo del corallo di Alghero. All'inizio di questa sezione introduco una parte dedicata alle teorie costruttiviste postulate dai vari studiosi, a partire da Gian Battista Vico e Immanuel Kant sino ai giorni nostri, spiegando il paradigma costruttivista (ossia il modo in cui si costruisce il sapere) con le sue varie nuance come il costruttivismo interazionista, quello sociale e quello culturale, e riferendomi a Jean Piaget, Francisco Valera e Humberto Maturana, Ernst von Glasersfeld, Nelson Goodman,

Gregory Bateson, David P. Ausubel, Lev S. Vygotskij, Aleksej N. Leont'ev, Jerome Bruner e Michael Cole.

In seguito, proseguo con un paragrafo sull'applicabilità della teoria nella pratica didattica, spiego cosa sono l'apprendistato e il laboratorio cognitivo e le fasi in cui si articolano; presento la Teoria dell'attività e dell'apprendimento espansivo di Engeström e la Comunità di pratica di Wenger e termino discutendo sul ruolo del docente costruttivista e dell'ambiente di apprendimento.

Successivamente, propongo un percorso formativo pratico avente come setting il Museo del corallo di Alghero, creato su misura per classi di italiano L2 con competenze linguistiche di livello A1, per insegnanti ed enti che volessero metterlo in atto. Questo paragrafo, a sua volta, è suddiviso in diversi step: la preparazione alla visita, la visita alla Struttura e il laboratorio cognitivo presso un maestro orafo della città.

Alla fine del capitolo, allego le schede di valutazione dell'intero percorso da compilare a cura dell'insegnante, degli operatori del Museo, del maestro orafo e degli studenti. Alla proposta pratica sono correlati anche gli schemi delle attività che offrono uno sguardo di insieme e le schede per gli apprendenti che includono esercizi da svolgere individualmente, in coppia, in gruppo e in plenaria. Ogni scheda è inoltre accompagnata dall'analisi dettagliata di ogni singola attività dalla prospettiva costruttivista, dunque dal punto di vista dei vari studiosi menzionati all'inizio del capitolo e delle loro teorie.

Come ho accennato, il capitolo si chiude con due schede di valutazione del progetto, una dedicata agli insegnanti, al personale del Museo del corallo e al maestro orafo, e l'altra dedicata agli studenti. Le domande dei questionari sono formulate per verificare la qualità del percorso e l'effettivo apprendimento e offrire spunti per una metariflessione sul lavoro e iniziative future.

Il terzo capitolo è riservato alla didattica esperienziale e al Museo-Casa di Grazia Deledda a Nuoro e ricalca la struttura del secondo. Anche'esso, quindi, discute inizialmente in maniera astratta l'approccio esperienziale, nello specifico il pensiero di John Dewey, Kurt Lewin, David Kolb e ancora Jean Piaget, i quali proseguono il discorso sul pragmatismo costruttivista integrandolo però con la teoria.

Per quanto riguarda Dewey, descrivo i vari principi che caratterizzano la sua concezione di apprendimento esperienziale, ossia l'apprendimento come continuum sperimentale, l'ambiente (o setting) di acquisizione e l'interazione degli studenti con esso, l'autoregolamentazione e l'autogestione del gruppo-classe, la libertà intellettuale e la libertà di movimento e, infine, l'importanza dei propositi. Il successivo paragrafo è dedicato inizialmente ad un accenno a Lewin,

il quale parla di apprendimento a spirale, e poi a Kolb, che integra e approfondisce le idee di Lewin con le sue teorie sul ciclo di apprendimento esperienziale riferendosi anche a Piaget.

Dopo il discorso sulla teoria spiego come l'approccio esperienziale si espliciti nella pratica, dunque elenco in maniera generale i vari metodi di applicazione e il ruolo del docente per concentrarmi, in un altro paragrafo, sulla proposta di attività didattica costruita ad hoc sul Museo-Casa di Grazia Deledda e destinata a classi di italiano L2 con competenze della lingua di livello C1-C2. Anche questa sezione è divisa in differenti step: preparazione alla visita, visita alla Struttura e laboratorio teatrale.

A tutti gli step sono acclusi gli schemi delle attività che forniscono una panoramica generale, le schede da compilare con esercizi da eseguire in diverse forme e l'analisi oculata delle attività dal punto di vista degli studiosi dell'esperienzialismo presentati all'inizio del capitolo.

Per quanto riguarda, in maniera specifica, il laboratorio teatrale, esso è stato suddiviso in quattro fasi: l'analisi della novella *Pane casalingo* di Grazia Deledda con una scheda di attività; la ricerca autonoma degli studenti e l'adattamento della novella a dei copioni teatrali da scrivere in gruppi; una rosa di esercizi psicodrammatici atti a stimolare il movimento, ad esternare le emozioni e a consolidare lo spirito di gruppo; le prove e la messa in scena finale dei copioni. Anche questo capitolo si chiude con le schede di valutazione per il docente, gli operatori del Museo e gli apprendenti.

La tesi termina con il quarto capitolo che descrive il momento di sperimentazione del percorso al Museo del corallo con una classe di studenti Erasmus incoming dell'Università degli Studi di Sassari e propone l'analisi della fase applicativa con i punti di forza, le criticità emerse e spunti di riflessione per future attuazioni. La sperimentazione al Museo di Grazia Deledda invece non è stata possibile poiché durante il periodo in cui ho elaborato la tesi l'Università di Sassari non ospitava studenti Erasmus di livello C1-C2.

In conclusione, vorrei sottolineare che ho pensato di strutturare gli schemi degli step, le schede di lavoro per gli studenti e le schede di valutazione contenuti nel secondo e nel terzo capitolo in modo tale che siano facilmente fotocopiabili e adattabili da parte di insegnanti e scuole che volessero eseguire le due proposte. Inoltre, con il mio lavoro spero di poter incoraggiare una metariflessione sull'apprendimento dell'italiano L2, ma anche sulla glottodidattica e sulla didattica generale, e una valorizzazione più consapevole e ottimale delle risorse dell'isola e dell'intero territorio italiano.

1. L'apprendimento nei musei

Un museo è un luogo dove si dovrebbe perdere la testa.

Renzo Piano

In questo capitolo vorrei fare premessa che riguarda i musei come luoghi di apprendimento e scambio (inter)culturale. In seguito, avvierò un discorso sui meccanismi e i fattori di acquisizione che, all'interno di queste strutture, agiscono a livello cognitivo ed emozionale. Infine, discuterò sull'apprendimento di una lingua straniera nei musei.

Come già accennato, la lingua e la cultura italiana – in realtà qualsiasi lingua e qualsiasi materia – non possono essere apprese unicamente all'interno delle mura di una classe ma, come indica pure il CEFR, devono essere conosciute anche attraverso esperienze vissute in setting di apprendimento alternativi, ad esempio, nelle strutture museali, strettamente legate al territorio e alla sua cultura, e devono essere fruite mediante l'adozione di approcci didattici orientati all'azione².

Così, i musei possono essere stimolanti luoghi di acquisizione e costruzione di sapere, ma non solo. Essi sono «veicolo di coesione sociale [e] agente di dialogo interculturale»³, uno spazio, insomma, in cui si crea un legame sociale tra la cultura che viene rappresentata e quella di ogni singolo visitatore, un ambiente in cui diversi mondi si esprimono e si integrano in maniera attiva. Questo tipo di istituto diventa, pertanto, un posto dove promuovere il dinamico confronto interculturale e «non solo un luogo deputato per conservare e trasmettere una cultura sedimentata, ma anche un luogo vivo in cui porre quesiti e trovare risposte»⁴. Una tale struttura offre, dunque, l'opportunità per scoprire altre culture e nuovi saperi; i visitatori sono incoraggiati a esplorare ulteriori realtà in un setting che accoglie e si adegua a un vasto e differenziato pubblico, tra cui anche la scuola. Affinché però un così importante complesso culturale diventi scenario di apprendimento occorre avere la «consapevolezza che solo un rapporto stretto con la scuola [potrebbe] fare dei musei luoghi familiari, ove per tutti è spontaneo recarsi, senza patire sensi di

² Cfr. Council of Europe, Language Policy Unit, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, cit..

³ S. Bodo, E. Daffra *et al.*, *A Brera anch'io. Il museo come terreno di dialogo interculturale*, Mondadori Electa, Milano, 2007, p. 11.

⁴ *Ivi*, p. 14.

estraneità»⁵. La cooperazione tra insegnanti e museo è necessaria perché la visita non sia solamente un'attività durante la quale gli studenti assimilino passivamente le conoscenze ma, al contrario, sia un lasso di tempo proficuo, un momento di sviluppo in cui gli studenti, guidati dagli operatori museali e dai docenti, partecipino attivamente e creativamente alla scoperta del sapere. Queste strutture, inoltre, dovrebbero essere rese intellettualmente accessibili a tutti e la comprensione delle opere e dei contenuti alla portata di tutti. Operatori museali e docenti devono mettere gli apprendenti, inesperti, in condizione di comprendere le opere e la loro essenza attraverso attività costruite sulla base delle competenze di partenza delle classi. Come suggeriscono gli esperti della Pinacoteca di Brera, che lavora in maniera coesa con le scuole, per progettare un percorso educativo all'interno di un museo si dovrebbero tenere a mente i seguenti punti⁶:

- il museo è un luogo di incontro e confronto interculturale;
- occorre promuovere la cultura della visita ai musei e la motivazione alla conoscenza delle collezioni custodite;
- la scuola è un veicolo per educare gli studenti alla comprensione e alla critica del mondo circostante, per invitare i giovani al confronto e allo sviluppo del senso di identità;
- le competenze che si acquisiscono possono essere utilizzate non solo nella struttura museale, ma anche in altri musei e/o contesti;
- le esperienze di vita individuali degli studenti integrano il percorso formativo nella struttura;
- è necessario invitare gli insegnanti a considerare il museo un luogo dove si fa didattica.

Bisogna così valorizzare e rendere didatticamente fruibili i musei poiché questi, con le raccolte di oggetti di interesse storico, scientifico, culturale, artistico, etc., stimolano gli osservatori a comprendere la realtà di un luogo. Dovrebbero anche essere inseriti più spesso e con più consapevolezza nell'offerta formativa delle scuole in quanto essi «ergänzen und begleiten die pädagogischen Bemühungen fast aller Bildungsinstitutionen [...]. In der Bewahrung von Erbe und Tradition [...] schärfen die Museen unser Verständnis für die Welt und Umwelt: Sie bereichern und vertiefen das Wissen um unsere Existenz»⁷. Dunque, occorre considerare ancora di più queste

⁵ Ivi, p. 15.

⁶ Cfr. ivi, p. 18.

⁷ Kultusministerkonferenz-Beschluss (1969), in M. Matthes, *Einführung zu A. Ferchland, J. Hildebrand et al., Schule und Museum. Vom Nutzen des Museums für die Schule*, Schibri Verlag, Berlino, 1998, pp. 9-19. Ivi, p. 9.

strutture come luoghi in cui si trasmette, elabora, assimila e amplia la conoscenza di una regione o nazione.

Il museo dimostra così di essere un'efficace piattaforma di apprendimento e un punto di incontro tra sapere teorico ed esperienza pratica. La pianificazione di una visita a questo tipo di complesso permette agli studenti di mettere a confronto il sapere astratto scolastico con quello concreto rappresentato dalla raccolta e dalla esposizione degli oggetti portandoli a colmare il divario tra sapere concettuale e sapere autentico⁸.

1.1 Meccanismi e fattori cognitivi ed emozionali che attivano l'apprendimento

Per descrivere il quadro delle varianti che determinano l'acquisizione di sapere nelle strutture museali è utile porsi le seguenti domande:

- Cosa avviene cognitivamente ed emotivamente negli studenti quando visitano una struttura, osservano gli oggetti esposti e interagiscono con gli operatori culturali, con l'insegnante che li accompagna o gli altri discenti?
- Quali meccanismi e fattori sono coinvolti?

Intanto, prima di visitare la struttura è opportuno prepararsi al meglio, affinché l'esperienza possa essere didatticamente ottimizzata. Pertanto, in una fase antecedente alla visita, l'insegnante può fornire alcune indicazioni sul complesso, sulla raccolta di oggetti esposti e sul lessico, senza però svelare troppe informazioni per tenere acceso il desiderio di conoscere degli studenti. Durante questa fase preparatoria la classe può anche stilare una lista di domande da porre alle guide che avrebbe come scopo l'attivazione delle pre-conoscenze e della curiosità nei confronti della nuova scoperta. Attivare le pre-conoscenze significa ricollegarsi al tema dell'esposizione, al materiale e al funzionamento degli oggetti, e significa anche dare a questi una collocazione temporale e spaziale. Stabilire collegamenti stimola dunque l'interesse e accresce l'impegno nel confrontare pre-conoscenze e nuove informazioni e da tale confronto, come vedremo meglio in seguito nei capitoli dedicati all'approccio costruttivista e all'approccio esperienziale, si svilupperà il nuovo

Trad. «essi completano e accompagnano gli sforzi pedagogici di quasi tutte istituzioni che si occupano di istruzione [...]. Nella conservazione dell'eredità e della tradizione i musei acquisiscono la nostra comprensione del mondo e dell'ambiente: arricchiscono e approfondiscono il sapere che riguarda la nostra esistenza».

⁸ Cfr. M. Matthes, *Einführung* zu A. Ferchland, J. Hildebrand *et al.*, *Schule und Museum. Vom Nutzen des Museums für die Schule*, cit., pp. 9-11.

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 12

sapere. Scrivere il catalogo di quesiti significa inoltre stabilire gli obiettivi che verranno raggiunti durante la visita e che porteranno anche all'espansione degli input informativi.

Dopo la fase preparatoria si può proseguire con la vera e propria esperienza in loco. Osservare gli oggetti da vicino genera stupore, il desiderio di toccarli con mano stimola la voglia di conoscere e incoraggia comportamenti esplorativi come l'orientamento, l'investigazione, il confronto tra le pre-conoscenze e i nuovi input. Gli studenti possono così formare le loro impressioni, possono compiere inferenze e porre domande per scoprire sempre più informazioni.

Durante la visita risulta utile che i discenti prendano appunti con carta e penna in modo da essere invitati a descrivere, anche con disegni, gli oggetti e i loro particolari. L'utilizzo immediato di videocamere e macchine fotografiche invece sostituirebbe il lavoro cognitivo, evitando l'esercizio di elaborazione visiva, rilevazione, analisi, comprensione e riflessione e precludendo l'operazione di selezione delle informazioni importanti e l'autoregolazione, ossia il controllo e la correzione autonomi.

Per di più, una visita al museo non serve unicamente a scoprire nuove conoscenze sul passato, la cultura, l'arte e a sviluppare ed esercitare competenze cognitive, ma è proficua anche per migliorare le competenze sociali ed emozionali, poiché gli apprendenti operano a stretto contatto tra loro, scoprono insieme le novità, creano senso di appartenenza, si confrontano e vivono l'esperienza insieme stimolando in loro la crescita di una motivazione comune.

Il museo, altresì, offre spunti per esercitare diverse forme di studio, per esempio, oltre alla formulazione di domande, attraverso la consultazione di siti web e libri sul tema, le discussioni all'interno della struttura e successivamente in classe. Infine, l'escursione incoraggia persino lo studio interdisciplinare e, come vedremo nei capitoli successivi, getta le fondamenta per un progetto interattivo⁹.

Restringendo l'argomento al campo della glottodidattica, nello specifico dell'italiano L2, una visita al museo può essere oltre che un momento di apprendimento culturale, storico, artistico e sociale anche un momento di apprendimento della lingua, di studio guidato nella fase preparatoria durante la quale l'insegnante introduce assieme alle informazioni generali sul tema anche il lessico di base per sopravvivere alla visita, e di studio più spontaneo durante la visita stessa, in quanto gli studenti sono soggetti a input linguistici in una situazione di comunicazione naturale (ad esempio con gli operatori culturali, durante la visione di video, la lettura degli opuscoli e dei pannelli scritti in italiano L1).

⁹ Cfr. *ivi*, pp. 9-17.

A questo punto ci si può domandare quando sia opportuno collocare la visita ad un museo all'interno del percorso didattico. Ci sono due possibilità. Se si vuole trattare l'argomento prima in classe, una visita incastonata a metà di una sequenza di lezioni può invitare gli studenti a controllare se le informazioni immagazzinate in classe equivalgano alla realtà, a confrontare o confermare ciò che si è già imparato e a scoprire nuove informazioni da aggiungere per completare il percorso di apprendimento. In questo modo gli studenti vivrebbero la visita con più consapevolezza¹⁰. Tuttavia, dal punto di vista di un approccio induttivo, esperienziale e costruttivista, risulta più interessante collocare l'esperienza museale all'inizio di un itinerario didattico, dopo una breve, ma necessaria, fase preparatoria. In questo caso i discenti affronterebbero la visita con più stupore e spirito di ricerca, poiché l'obiettivo principale di un'esperienza extra-scolastica è esattamente quello di costruire il sapere attraverso un approccio orientato all'azione che include il reperimento della maggior parte delle conoscenze in modo più responsabile, attivo e cooperativo. Al contrario, nel caso di una visita collocata dopo una serie di lezioni, tali conoscenze verrebbero imparate attraverso l'apprendimento in classe che, sebbene molto valido, porterebbe prevalentemente a un confronto tra le conoscenze acquisite in classe e quelle acquisite durante la visita, ma non alla scoperta ex-novo di esse, scoperta che invece getterebbe le basi per la costruzione induttiva e autonoma del sapere. Invece, con una visita all'inizio del percorso, gli studenti si comporterebbero come partecipanti attivi creando il sapere in modo più pragmatico e raccogliendo informazioni che, durante le successive lezioni in classe, dovrebbero essere elaborate, strutturate, sintetizzate e sulle quali occorrerebbe svolgere un lavoro di metariflessione.

In ogni caso, un'esperienza in un museo non è una «Konsumveranstaltung»¹¹, ma una sorta di incanto durante il quale si osservano oggetti originali – ai quali viene attribuita una certa «aura»¹² – e questa osservazione suscita effetti cognitivi ed emozionali positivi sugli studenti, ovvero consapevolezza del passato, curiosità, motivazione e soddisfazione.

1.1.1 Fattori che influenzano l'apprendimento e *flow experience*

¹⁰ Cfr. *ivi*, pp. 16-18.

¹¹ *Ivi*, p. 19.

Trad. «evento da consumare passivamente».

¹² M. Schuster, *Psychologie und Kunstmuseum*, in M. Schuster und H. Ameln-Haffke (Hrsg.), *Museumspsychologie. Erleben im Kunstmuseum*, Hogrefe, Verlag, Göttingen, 2006, pp. 15-46. *Ivi*, p. 22.

Come esposto nel paragrafo precedente, una visita guidata in un museo non è semplicemente un momento di assorbimento passivo della cultura, bensì un lasso di tempo durante il quale vari fattori psicologici vengono coinvolti. Ma quali sono questi fattori? E cosa avviene in maniera più specifica a livello emotivo e cognitivo negli studenti?

Una prima componente è la motivazione. Nel caso di un corso di italiano L2 per motivazione si intende il desiderio intrinseco, la volontarietà degli apprendenti di scoprire la cultura italiana e locale. Di fatto, la motivazione incoraggia a vivere l'esperienza dell'apprendimento con successo; i compiti richiesti (prendere appunti, elaborare le informazioni, porre domande alle guide, etc.) vengono svolti con interesse e curiosità, e questi ultimi portano a vivere l'esperienza educativa in modo dinamico, con un approccio di studio organizzato e interdisciplinare¹³.

Un secondo elemento coinvolto durante una visita sono le emozioni e la felicità che questa suscita. Ciò che avviene a livello emotivo negli studenti all'interno di un museo è quello che Mihaly Csikszentmihályi, psicologo ungherese e studioso nel campo della motivazione, chiama *flow experience*¹⁴, ovvero «the positive aspects of human experience – joy, creativity, the process of total involvement with life»¹⁵, una sorta di stato psicologico e fisico a cui l'individuo giunge attraverso successo, soddisfazione e felicità.

Lo studioso asserisce che la felicità però non sia una condizione che si crea da sé, ma sia il risultato di un processo pensato e seguito con cura. Egli scrive:

Happiness is not something that happens. It is not the result of good fortune or random chance [...]. Happiness, in fact, is a condition that must be prepared for, cultivated, and defended privately by each person. People who learn to control inner experience will be able to determine the quality of their lives, which is as close as any of us can come to being happy¹⁶.

Per permettere il raggiungimento di questo stato di gioia e soddisfazione occorre dunque costruire percorsi che includano obiettivi. Prosegue Csikszentmihályi:

People who find their life meaningful usually have a goal that is challenging enough to take up all their energies, a goal that can give significance to their lives. We may refer to this process as

¹³ Cfr. *ivi*, p. 54.

A questo proposito vedremo nei successivi capitoli che i due esempi di percorsi educativi proposti sono anche interdisciplinari: quello costruito sul Museo del corallo include ambiti che spaziano dalla biologia alla storia, e quello costruito sul Museo di Grazia Deledda interessa materie che vanno dalla letteratura alla religiosità, dalla cultura alla tradizione etnogastronomica, e così via. In entrambi i casi l'integrazione e l'interazione delle diverse discipline diventano veicolo per imparare la lingua e la cultura italiana.

¹⁴ Cfr. M. Csikszentmihályi, *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, Harper, New York, NY, 1990.

¹⁵ *Ivi*, p. XI.

¹⁶ *Ivi*, p. 2.

achieving *purpose*. To experience flow one must set goals for one's action: to win a game, to make friends with a person, to accomplish something in a certain way. The goal in itself is usually not important; what matters is that it focuses a person's attention and involves in it an achievable, enjoyable activity¹⁷.

Affinché l'esperienza «fluisca» occorre infatti formulare obiettivi stimolanti che offrano la possibilità di dare un significato alla propria vita. La definizione degli obiettivi è essenziale, in quanto essi determinano un sistema d'azione e suggeriscono ciò che necessita per la loro conquista. Gli obiettivi inoltre devono essere realistici poiché, se essi sono difficilmente raggiungibili, lo sforzo e la paura di un fallimento innalzano delle barriere psicologiche, se invece risultano troppo facili con molta probabilità causano noia e demotivazione¹⁸.

Pertanto, nel caso di una visita al museo, i propositi devono essere calibrati in base alle competenze di partenza degli studenti e devono consentire il successo nell'apprendimento in modo da creare le condizioni ideali perché si avvii questo processo psico-fisico.

Hermann Schäfer, esperto di psicologia e dei processi dell'apprendimento all'interno dei musei, ha declinato il fenomeno della *flow experience* applicandolo al campo dell'apprendimento nei musei. Egli sottolinea che, oltre alla definizione degli obiettivi, ciò che contribuisce a consentire questa condizione sia anche la curiosità; di fatto, secondo Schäfer, «lernen ist ein offener Prozess, der auch mit der Freude an Entdeckungen und Neugier zu tun hat»¹⁹. L'interesse deve però essere stimolato dalla possibilità di instaurare un dialogo con gli oggetti esposti²⁰. Questo dialogo viene promosso non soltanto attraverso l'osservazione degli oggetti, bensì anche con la possibilità di porre domande su questi o sugli argomenti scelti dagli studenti-visitatori. Come è stato già accennato, le domande possono essere preparate precedentemente oppure possono sorgere spontaneamente durante la visita, inoltre possono essere stimulate da mezzi didattici all'interno del museo, come per esempio video e pannelli espositivi, e devono trovare un collegamento con la vita reale; le risposte, in seguito, devono essere elaborate e incentivare associazioni mentali.

Oltre a ciò, è opportuno sapere che, sempre all'interno delle strutture museali, la *flow experience* avviene attraverso tre livelli di percezione delle informazioni: il primo, durante il quale si captano le nozioni iniziali, ad esempio durante l'introduzione generale alla struttura museale e ai temi

¹⁷ Ivi, p. 216.

¹⁸ Cfr. ivi, pp. 214-240.

¹⁹ H. Schäfer, *Besuchersforschung und Psychologie*, in M. Schuster und H. Ameln-Haffke (Hrsg.), *Museumpsychologie. Erleben im Kunstmuseum*, cit., pp. 49-60. Ivi, p. 55.

Trad. «l'apprendimento è un processo aperto che ha a che fare anche con la felicità della scoperta e la curiosità».

²⁰ Cfr. ivi, p. 56.

principali; il secondo riguardante la percezione generale delle informazioni tramite la visione delle esposizioni; infine il terzo, che si esplica attraverso un più intenso dialogo con gli oggetti, una più oculata osservazione di essi, per mezzo di una più profonda elaborazione degli argomenti trattati con l'ausilio di video, testi orali, computer, pannelli informativi e schede con esercizi che costituiscono la solida impalcatura didattica della visita. Dunque, comunicare più intimamente con gli oggetti esposti significa anche interagire con essi tramite attività che mirino a sfruttare a tutto tondo le raccolte, permettendo agli apprendenti di coglierne l'essenza, il significato intrinseco²¹.

Sino ad ora, sono stati considerati i primi due fattori che influenzano la visita, la motivazione e le emozioni che mettono in moto il meccanismo della *flow experience*. Ora esaminiamo il terzo, la cognizione. Innanzitutto, è bene distinguere due forme di apprendimento: l'apprendimento semantico e l'apprendimento episodico²². L'apprendimento semantico è ciò che si acquisisce sul mondo in vasta scala e permette l'ampliamento della cultura generale; l'apprendimento episodico è invece ciò che si acquisisce durante un singolo episodio, come una lezione o un'esperienza in un museo, dove viene creato il sapere relativo all'episodio stesso. Tuttavia, ciò che viene assimilato in uno specifico momento non contribuisce unicamente a creare conoscenze riconducibili a quel determinato evento, ma ad ampliare le conoscenze ricollegabili al mondo, interdisciplinari, in quanto esse possono spaziare attraverso diversi campi²³.

Detto questo, cosa avviene allora a livello cognitivo per il visitatore? Ciò che rende una visita in un museo un'esperienza cognitiva è, in primis, la memoria degli visitatori: di fondamentale importanza è lo sforzo degli studenti di riportare alla memoria nozioni semantiche²⁴ (quelle che i costruttivisti chiamano pre-conoscenze), che costituiscono il primo mattone per la costruzione del sapere, l'elaborazione e l'ampliamento delle conoscenze. Dunque, l'apprendimento episodico stimola attraverso ricordi, ma anche attraverso pensieri ed emozioni, l'acquisizione di nuove informazioni e nuove competenze, integrando così il sapere semantico²⁵.

Un altro punto rilevante, ai fini di una proficua esperienza cognitiva museale, è l'apprendimento tramite la lettura esortata dai pannelli espositivi. I pannelli sono una fondamentale risorsa di

²¹ Cfr. *ibidem*.

²² Cfr. M. Schuster, *Lernen im Museum*, in M. Schuster und H. Ameln-Haffke (Hrsg.), *Museumspsychologie. Erleben im Kunstmuseum*, cit., pp. 83-102. Ivi, p. 84.

²³ Cfr. *ibidem*.

²⁴ Cfr. *ivi*, p. 85.

²⁵ Cfr. *ivi*, p. 84.

Dell'apprendimento attraverso ricordi, pensieri ed emozioni si parlerà in maniera più approfondita nel capitolo sull'approccio esperienziale con le teorie di David Kolb e John Mulligan, studiosi di apprendimento esperienziale.

informazioni che possono essere verificate con l'immediata osservazione degli oggetti esposti²⁶. Leggere motiva gli studenti alla scoperta di nuove nozioni, invita a porre domande, a verificare la corretta comprensione del contenuto e a trovare un riscontro visivo con gli oggetti esposti. Ciò accade quando i testi non sono eccessivamente lunghi e quando sono correlati di immagini che fungono da memento, aiutando dunque a fissare più facilmente nella memoria il contenuto del testo²⁷.

Un ulteriore canale di apprendimento cognitivo è l'osservazione. Anche la visione attenta degli oggetti esposti favorisce il mantenimento delle informazioni nella memoria²⁸. Secondo uno studio condotto da Edward S. Robinson²⁹, il tempo di osservazione degli oggetti che suscitano l'interesse dei visitatori varia a seconda della grandezza del museo: in media 9,2 secondi per grandi musei, 12,6 secondi per musei di media grandezza e 15 secondi per piccoli musei. Questi tempi, tuttavia, sono soggetti a variazioni che dipendono dalle abitudini culturali degli osservatori³⁰.

Oltre che attraverso la memoria, la lettura e l'osservazione, i visitatori possono imparare in modo ottimale attraverso la discussione su un oggetto osservato e la sua descrizione: «Verbalisation kombiniert mit einer visuellen Assoziation [erhöht den] Lerneffekt»³¹; dunque l'osservazione è rafforzata dall'analisi verbale dell'oggetto in quanto ci si sofferma a elaborare le caratteristiche dell'item, compresi i dettagli, e, durante questa operazione, si assimila attivamente il nuovo sapere. Per mezzo della verbalizzazione si riportano alla memoria le conoscenze semantiche da collegare agli oggetti³² e, come abbiamo visto, l'integrazione delle pre-conoscenze rende più interessante e più completo il momento di apprendimento episodico. Inoltre, si possono verbalizzare, elaborare e memorizzare le peculiarità di un oggetto anche prendendo appunti o svolgendo esercizi o attività suggeriti dall'insegnante.

Un'ulteriore componente dell'apprendimento cognitivo, in un museo, è l'ascolto degli altri, in particolare degli operatori culturali o dell'insegnante che, come si evidenzia in uno studio di David L. Stone³³, ha un effetto migliore sulla memoria se questi, oltre a esporre, interagiscono con il

²⁶ Cfr. *ivi*, p. 88.

²⁷ Cfr. *ivi*, p. 89.

²⁸ Cfr. *ivi*, p. 87.

²⁹ Cfr. E. S. Robinson, *The Behaviour of the Museum Visitor*, in «Publications of the American Association of Museums», New Series nr. 5, Washington, D.C., 1928, pp. 9-68.

³⁰ Cfr. *ibidem*.

³¹ M. Schuster, *Lernen im Museum*, cit., p. 91.

Trad. «la verbalizzazione in combinazione con un'associazione visiva aumenta l'effetto dell'apprendimento».

³² Cfr. T. Franke, J. Levin and R. Carney, *Mnemonic Artwork-Learning Strategies: Helping Students Remember More Than "Who Painted What?"*, in «Contemporary Education Psychology», vol. 16, 1991, pp. 375-390.

³³ Cfr. D. L. Stone, *A Comparative Study of Two Art Museum Tours and Their Impact on Adult Learning*, in «Visual Art Research», vol. 23, n. 1, 1997, pp. 142-150.

gruppo di visitatori. Durante gli exploit orali quindi gli studenti non dovrebbero solamente ascoltare passivamente, ma dovrebbero essere messi nella condizione (dagli insegnanti e dagli operatori culturali) di partecipare dinamicamente alla scoperta del sapere. I discenti devono essere invogliati a esplorare e scoprire (ovvero costruire) anche da soli le conoscenze e, allo stesso tempo, ciò che essi ascoltano deve essere elaborato e riciclato in continuazione attraverso attività interattive, affinché rimanga impresso in memoria.

1.2 Apprendimento di una lingua L2 nei musei

Per quanto riguarda, in maniera più specifica, l'apprendimento delle lingue L2 o LS nei musei vorrei menzionare le indicazioni dell'ACTFL, *American Council on the Teaching of Foreign Languages*.

L'ACTFL presenta i seguenti 5 aspetti, o *5 C goal areas*, da contemplare nell'insegnamento di italiano, tedesco, francese, spagnolo, russo, lingue classiche, cinese e giapponese come lingue straniere. A cosa si riferiscono le cinque «c»? Esse stanno per comunicazione, connessione, comunità, cultura e confronto, e sono punti nodali e interdipendenti nello studio delle lingue.

Ecco la tabella³⁴ indicata dal Consiglio:

Goal areas	Standards
<p>COMMUNICATION</p> <p>Communicate effectively in more than one language in order to function in a variety of situations and for multiple purposes</p>	<p>Interpersonal Communication: Learners interact and negotiate meaning in spoken, signed, or written conversations to share information, reactions, feelings, and opinions.</p> <p>Interpretive Communication: Learners understand, interpret, and analyze what is heard, read, or viewed on a variety of topics.</p> <p>Presentational Communication: Learners present information, concepts, and ideas to inform, explain, persuade, and narrate on a variety of topics using appropriate media and adapting to various audiences of listeners, readers, or viewers.</p>
<p>CULTURES</p> <p>Interact with cultural competence and understanding</p>	<p>Relating Cultural Practices to Perspectives: Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the relationship between the practices and perspectives of the cultures studied.</p> <p>Relating Cultural Products to Perspectives: Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the relationship between the products and perspectives of the cultures studied.</p>
<p>CONNECTIONS</p> <p>Connect with other disciplines and acquire information and diverse perspectives in order to use the language to function in academic and career related situations</p>	<p>Making Connections: Learners build, reinforce, and expand their knowledge of other disciplines while using the language to develop critical thinking and to solve problems creatively.</p> <p>Acquiring Information and Diverse Perspectives: Learners access and evaluate information and diverse perspectives that are available through the language and its cultures.</p>
<p>COMPARISONS</p> <p>Develop insight into the nature of language and culture in order to interact with cultural competence</p>	<p>Language Comparisons: Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the nature of language through comparisons of the language studied and their own.</p> <p>Cultural Comparisons: Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the concept of culture through comparisons of the cultures studied and their own.</p>
<p>COMMUNITIES</p> <p>Communicate and interact with cultural competence in order to participate in multilingual communities at home and around the world</p>	<p>School and Global Communities: Learners use the language both within and beyond the classroom to interact and collaborate in their community and the globalized world.</p> <p>Lifelong Learning: Learners set goals and reflect on their progress in using languages for enjoyment, enrichment, and advancement.</p>

³⁴ ACTFL, *World-Readiness Standards for Learning Languages*. Su <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>, pp. 1-2 [ultimo accesso 19.10.2017].

La prima «c» indica la comunicazione. Questa deve avvenire in differenti situazioni, per molteplici scopi, e può essere interpersonale, interpretativa o può servire per presentare un prodotto cognitivo. La comunicazione interpersonale sussiste quando gli apprendenti agiscono insieme per scambiare informazioni, pensieri ed emozioni e per svolgere compiti scritti o orali. Gli studenti invece comunicano in maniera interpretativa quando elaborano, comprendono, analizzano e formulano ipotesi sui temi coinvolti. La terza tipologia di comunicazione è quella che i discenti mettono in atto quando presentano informazioni, divulgano le loro idee e le argomentano adeguandosi al loro pubblico.

La seconda «c» riguarda la cultura che è un elemento veicolare ed essenziale per l'apprendimento delle lingue straniere. Gli studenti esercitano l'uso della lingua per conoscere gli aspetti di una cultura, attraverso di essa riflettono, valutano prospettive differenti, studiano i prodotti di ricerche culturali e li mettono in relazione con i diversi punti di vista.

La terza «c» si riferisce alla connessione che fa della lingua uno strumento per l'interdisciplinarietà dell'oggetto di studio e che ha anche l'obiettivo di far acquisire competenze da esercitare sia in ambito scolastico che sociale e professionale. Per mezzo delle connessioni tra diversi argomenti e ambiti gli studenti locupletano anche le loro competenze di critica e di problem-solving, ampliano il bagaglio di conoscenze culturali e, allo stesso tempo, sperimentano le competenze linguistico-comunicative.

La quarta «c» è quella relativa ai confronti che gli apprendenti attuano tra lingua e cultura di origine e lingue e culture straniere. Fare confronti sprona ad un lavoro di metariflessione, analisi e spiegazione dei risultati che implica uno sguardo più approfondito nel sistema linguistico e nel sistema culturale con lo scopo di esplorarli.

La quinta e ultima «c» concerne le diverse comunità in cui una lingua o più lingue vengono parlate; si può trattare di comunità scolastiche o extra-scolastiche, in un mondo globalizzato, dove partecipare a dibattiti, cooperare e continuare ad apprendere per piacere e desiderio di evoluzione personale³⁵.

È evidente che i criteri delle cinque «c» indicati dal Consiglio possono essere adottati anche nei musei. Per quanto riguarda la comunicazione, questa è uno strumento essenziale per accedere alla comprensione della mostra e alle esposizioni orali degli operatori culturali o degli insegnanti, per interagire, negoziare, analizzare e interpretare le informazioni, ed è necessaria per la produzione scritta e orale degli studenti. La cultura, come abbiamo visto anche all'inizio del paragrafo, è l'oggetto della mostra e per essere acquisita deve essere studiata attraverso l'uso

³⁵ *Ibidem.*

della lingua. Il museo è anche un terreno fertile per un dialogo *interculturale* in cui gli studenti possono esprimere la propria cultura d'appartenenza e apprendere da quelle diverse. L'uso della lingua è inoltre funzionale alla connessione tra varie discipline, tra studente e studente, e perfino tra studente, altre istituzioni (biblioteche, scuole, altri musei, etc. da frequentare per approfondire il tema delle esposizioni) e altre comunità di apprendenti appartenenti a differenti lingue e culture o comunità al di fuori dal contesto scolastico. La lingua, oltre ad essere un veicolo per scoprire, comprendere e interpretare la cultura rappresentata dal museo, è un mezzo per esplorare anche la propria cultura per esporla agli altri apprendenti e confrontarla; il confronto viene fatto pure tra la L1 degli studenti e la L2 per comprendere meglio il funzionamento di quest'ultima attraverso similitudini e differenze (calchi strutturali, calchi semantici, *false friends*, etc.).

Insomma, agli apprendenti devono essere offerte diverse opportunità di apprendimento; esperire in un museo e studiare una lingua, nel nostro caso l'italiano L2, sono due attività che si intersecano e si potenziano a vicenda. A proposito di apprendimento di una L2 variegato e orientato all'azione, Richard Donato e Robert Terry, esperti di glottodidattica, sostengono che agli apprendenti devono essere proposti esempi della lingua mediante stimoli molteplici e differenti, scritti e orali, provenienti da più persone. Gli studenti devono avere l'opportunità di praticare la lingua e di creare prodotti attraverso la negoziazione e l'interazione, e devono essere spronati ad adeguarsi alle necessità e ai propositi comunicativi degli interlocutori³⁶. Dunque, gli apprendenti devono poter studiare la lingua L2 o LS attraverso molteplici stimoli, input orali e testi scritti, e devono interagire non unicamente con l'insegnante in classe, ma anche con persone che hanno registri linguistici differenti. Per di più, devono (co)creare i loro prodotti per mezzo dell'attivazione delle loro competenze e devono trovarsi in situazioni in cui l'uso della lingua sia necessario per cooperare e negoziare i significati. I musei si presentano, pertanto, come luoghi ideali per far sì che ciò accada. Essi sono terreni di costruzione di sapere e offrono la possibilità di vivere esperienze culturali, sociali e anche di natura linguistica.

Anche Claire Kramsch, esperta di apprendimento delle lingue straniere, evidenzia la dicotomia cultura-lingua e sostiene che la conoscenza della cultura rende possibile il miglioramento delle competenze linguistiche. La cultura è uno strumento che porta indiscutibilmente all'apprendimento della L2 o LS in quanto la lingua è il prodotto di una specifica cultura³⁷. Secondo

³⁶ Cfr. R. Donato and R. M. Terry, *Foreign Language Learning: The Journey of a Lifetime*, National Textbook Company, Lincolnwood, IL, 1995, p. 56.

³⁷ Cfr. C. Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1993, p. 8.

la studiosa «language use is indissociable from [...] the transmission of culture»³⁸, lingua e cultura sono inscindibili; inoltre aggiunge: «we want to teach language in such a way that learners are initiated into its social and cultural meanings»³⁹. Quindi, occorre che si insegni una lingua in modo tale che gli studenti comprendano i suoi significati culturali e sociali e il suo processo di evoluzione, e non soltanto il mero risultato rappresentato da un insieme di regole e vocaboli, ma la sua graduale trasformazione. La lingua è il riflesso dell'evoluzione culturale e sociale; conoscere la cultura, le tradizioni e le abitudini sociali legate alla lingua oggetto di studio fa percepire la vera essenza di quest'ultima. Lingua e cultura interagiscono tra di loro, dialogano intimamente e progrediscono insieme, e l'obiettivo dell'insegnamento di una L2 o LS è quello di comprendere il dialogo tra le due parti e inserirsi in questa comunicazione storico-sociale ripercorrendo i percorsi evolutivi di entrambe e sperimentandoli con attività autentiche che portino gli studenti ad immedesimarsi in situazioni rappresentative della cultura e della lingua in questione. In definitiva, il museo è il luogo ideale per ascoltare il dialogo tra lingua e cultura, per prenderne parte e vivere la *flow experience*.

A questo proposito, vorrei menzionare il J. Paul Getty Museum di Los Angeles che ha ideato un programma di apprendimento dell'inglese L2 per studenti stranieri attraverso l'arte e lo ha chiamato *Language Through Art: An ESL Enrichment Curriculum*. L'Education Department del Museo si esprime a riguardo come segue:

the Museum's Education Department seeks to address the needs of [the] audience by using the universal language of visual art to bridge language barriers. The curriculum uses art objects as catalyst to enhance language skills, develop new vocabulary, and expose diverse visitors to a variety of world cultures and experience⁴⁰.

Così, il J. Paul Getty Museum utilizza il linguaggio universale dell'arte per creare collegamenti tra gli studenti abbattendo le barriere della lingua. Gli addetti ai lavori mettono i discenti nelle condizioni di esperire e dialogare con gli oggetti esposti (attraverso del materiale costruito ad hoc e attività che favoriscono l'apprendimento dell'inglese L2) e, di migliorare le competenze lessicali, morfo-sintattiche, le abilità ricettive di ascolto, lettura e le abilità di produzione orale e scritta. Nello specifico, un team di esperti della struttura ha realizzato una solida architettura di molteplici lezioni per tre livelli di competenze della lingua, elementare, intermedio e avanzato, per

³⁸ Ivi, p. 9.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ J. Paul Getty Museum, *Language Through Art: An ESL Enrichment Curriculum*. Su http://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/esl/ [ultimo accesso 20.10.2017].

apprendenti adulti e non. Le scalette delle lezioni di lingua e cultura⁴¹ sono a disposizione (online) degli insegnanti che vogliono aderire all'iniziativa. In tal modo, i docenti possono visionare, preparare e proporre il materiale didattico alle loro classi durante la visita permettendo agli studenti di apprendere in maniera dinamica e di comprendere al meglio la cultura rappresentata dal Museo attraverso l'uso indefesso della lingua L2.

Lucy Cooker, direttrice dell'International Teacher Development dell'Università di Nottingham, e Richard Pemberton, esperto di insegnamento dell'inglese L2 alla School of Education sempre dell'Università di Nottingham, in un loro lavoro sull'apprendimento dell'inglese L2 nei musei evidenziano che per imparare la L2 si dovrebbe partire dal materiale a disposizione all'interno della struttura museale, nello specifico dai pannelli espositivi e dai vari cartelli. I due studiosi sostengono che «interpretation panels and labels combined with real objects are considered a rich language learning resource»⁴², per cui, questi input testuali devono essere sfruttati per la creazione di materiale didattico che esorti gli studenti a confrontare nell'immediatezza ciò che leggono con gli item in mostra. I due studiosi affermano che, affinché una visita in un museo sia fruttuosa dal punto di vista linguistico, occorre creare materiale interattivo che sproni i discenti a porre domande e a fare connessioni tra gli item e le storie che questi raccontano. Il materiale deve essere autentico, inoltre, non deve consistere in «passive worksheets»⁴³, ma deve incoraggiare gli apprendenti ad aggiungere idee e opinioni personali. In ultima istanza, il materiale deve invitare all'interazione e deve ricollegarsi alle esperienze di vita quotidiane degli studenti⁴⁴.

Questo discorso vale anche per l'apprendimento dell'italiano L2 in un museo. Una visita museale pianificata nei dettagli con un lavoro su del materiale costruito ad hoc sui pannelli e sugli oggetti in mostra offre la possibilità di ampliare il lessico, far pratica delle strutture grammaticali, migliorare le competenze testuali (e le competenze trasversali), in summa, di imparare l'italiano attraverso la comunicazione autentica.

⁴¹ Cfr. *ibidem*.

⁴² L. Cooker and R. Pemberton, *Self-Access Language Learning in Museums: A Materials Development Project*, in «Studies in Self-Access Learning Journal», vol. 1, n. 2, 2010, pp. 87-99. Ivi, p. 89.

⁴³ Ivi, p. 90.

⁴⁴ *Ibidem*.

2. Il costruttivismo e l'apprendimento dell'italiano L2 al Museo del corallo di Alghero

La creatività è senza dubbio la risorsa umana più importante. Senza creatività non ci sarebbe progresso e ripeteremmo sempre gli stessi schemi.

Edward De Bono

Un'anima senza riflessione e senza pensiero, simile a una casa disabitata, cade in rovina.

Edward Young

Il costruttivismo affonda le sue radici nel pensiero di varie, importanti figure del passato⁴⁵. Tuttavia, in senso proprio, l'ipotesi costruttivista può essere oggi raggruppata nei diversi filoni epistemologici sviluppati a partire dal pensiero di Jean Piaget (1896-1980), teorico dell'epistemologia genetica, considerato un costruttivista a posteriori⁴⁶. Ancora prima, si era distinto lo psicologo russo Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934), che studiava la pressione e l'importanza dell'ambiente culturale per lo sviluppo delle funzioni cognitive, e il collega, anch'egli russo, Alexsei Nikolaievich Leont'ev (1903-1979). In seguito, si segnalano le opere e le ricerche in collaborazione di Francisco Valera (1946-2001) e Humberto Maturana (1928). Tra i vari arricchimenti di questa disciplina vanno ricordati quelli dello psicologo tedesco Ernst von Glaserfeld (1917-2010). L'approccio di questi scienziati dell'apprendimento ebbe importanti rappresentanti anche nei paesi anglosassoni. Tra questi, si possono menzionare gli apporti dell'americano David Ausubel (1918-2008), seguace di Piaget, che approfondì le discipline dell'apprendimento, e Jerome Bruner (1915-2016), studioso della psicologia cognitiva e culturale. Anche Gregory Bateson (1904-1980) scrisse libri influenti, frutto delle sue ricerche al Mental Research Institute di Palo Alto (California) che, tra l'altro, comprendevano la cibernetica, la linguistica e lo studio dei processi di apprendimento. Si possono ricordare anche Michael Cole (1937), distintosi per numerosi studi dedicati all'apprendimento, e Nelson Goodman (1906-1986). Dall'approccio costruttivista emerge, in primis, la convinzione che il sapere non si trasmette ma si costruisce sulla base di conoscenze precedenti, e che il frutto di tale costruzione non sia la

⁴⁵ Può essere fatto risalire, per taluni aspetti o suggestioni, al pensiero di Giovambattista Vico e Immanuel Kant.

⁴⁶ La teoria dell'epistemologia generica viene esposta in un volume intitolato, appunto, *L'epistemologia genetica*, Laterza, Bari-Roma, 1997 (trad. it. J. Piaget, *L'épistémologie génétique*, PUF, Paris, 1970).

scoperta di una realtà oggettiva ma di una realtà individuale. Secondariamente, risultano fondamentali il ruolo del pensiero, la capacità di interpretare la realtà in modo creativo e di agire per costruire il sapere attraverso l'interazione tra l'individuo e l'ambiente circostante come tra l'individuo e gli altri individui. Conseguentemente, le varie teorie costruttiviste trovano un'applicazione pratica pure nella didattica; l'attenzione dei teorici del costruttivismo si rivolge infatti anche agli insegnanti, il cui compito è «di stabilire condizioni di far sorgere e di guidare la curiosità [e di] stabilire nelle cose sperimentate connessioni»⁴⁷, di allestire situazioni di apprendimento costruttivo e creativo e di adeguare l'ambiente allo sviluppo del sapere, permettendo agli studenti di fare associazioni e svolgere negoziazioni – come suggerisce pure il CEFR⁴⁸ utilizzando espressioni quali “costruzione delle conoscenze” secondo approcci orientati all'azione.

Prima di esporre il costruttivismo come approccio didattico e di proporre e analizzare un esempio di attività pratica, vorrei fare un excursus all'interno della sua dimensione teorica. Esporrò dunque le tesi dei vari studiosi anche tramite illustrazioni schematiche che sono di sostegno per la comprensione dei concetti chiave, sintetizzano le varie sfumature di pensiero e consentono perciò una maggiore semplificazione dei costrutti. L'utilizzo di sintesi schematiche si allinea inoltre con l'ipotesi costruttivista di Ausubel secondo cui queste si rivelano essere un valido strumento per la costruzione del sapere e sono la dimostrazione di come la conoscenza sia il frutto dell'elaborazione logica di conoscenze, strutture e competenze (meta)cognitive (per un approfondimento sul pensiero di Ausubel rimando al paragrafo 2.2.1).

2.1 Un discorso sulla teoria

Per comprendere il paradigma del costruttivismo contemporaneo è opportuno innanzitutto introdurre le teorie di filosofi del passato come Giambattista Vico e Immanuel Kant.

Già nel XVIII secolo Giovambattista Vico (1668-1744) sosteneva che la conoscenza fosse il prodotto di un processo esperienziale che si costruisce nella mente di ogni individuo⁴⁹. Il filosofo

⁴⁷ J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Scandicci, 1961, p. 122 (trad. it. J. Dewey, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, D. C. Heath, Lexington, MA, 1933).

⁴⁸ Cfr. Council of Europe, Language Policy Unit, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, cit., p. 9.

⁴⁹ Cfr. G. Vico, *Dell'Antichissima Sapienza degli Italiani*, Stamperia de' classici, Napoli, 1858; cfr. anche *Id.*, *Principi di scienza nuova*, Mondadori, Milano, 1992.

afferitava che certe verità sono originate dalla mente umana, noi le creiamo in quanto nascono dentro di essa, in essa prendono forma e «tutte in conoscendo le facciamo, e tutte le conteniamo dentro di noi, come le immagini con la fantasia, le reminiscenze con la memoria»⁵⁰. Dunque, ciò che noi creiamo è da noi conosciuto poiché nasce all'interno del nostro pensiero attraverso la «vivezza d'ingegno»⁵¹.

Con la formula «verum ipsum factum»⁵², ossia il vero è identico al fatto, il filosofo intendeva che l'uomo può conoscere solo ciò che ha creato; solo chi è il costruttore di un oggetto può arrivare ad una conoscenza di questo in quanto, essendone l'ideatore, conosce il modo in cui l'ha costruito e gli elementi che lo costituiscono. Per Vico, la realtà in un certo senso non si descrive, non si riproduce, non si conosce per quella che è, ma si costruisce, si interpreta, ed è modificata da chi la osserva. Questo contribuisce a crearne una che ha degli aspetti individuali⁵³.

Tale processo di costruzione della realtà non ha quindi carattere ontologico⁵⁴; la natura di esso è soggettivista e anche pragmatica, empirica, poiché sono coinvolti, in modo olistico, la psiche, l'intelletto e il corpo dell'osservatore, e l'osservatore negozia i significati soggettivi con l'ambiente esterno e con gli altri. I pensieri vengono trasformati in azioni, e entrambi diventano esperienza, ed è l'esperienza che porta alla conoscenza individuale o co-costruita insieme agli altri⁵⁵.

Anche secondo Immanuel Kant (1724-1804) la mente ha una funzione produttiva in quanto costruisce gli oggetti dell'esperienza. Il processo di costruzione della conoscenza non è statico, il sapere non si crea passivamente né si percepisce, esso si elabora, si riordina e si sintetizza all'interno dell'esperienza⁵⁶. Riguardo all'esperienza il filosofo tedesco si esprimeva come segue:

Non c'è dubbio che ogni nostra conoscenza incomincia con l'esperienza; da che infatti la nostra facoltà conoscitiva sarebbe altrimenti stimolata al suo esercizio, se ciò non avvenisse per mezzo degli oggetti che colpiscono i nostri sensi, e, per un verso, danno origine da sé a rappresentazioni, per un altro, muovono l'attività del nostro intelletto a paragonare queste rappresentazioni, a riunirle o

⁵⁰ G. Vico, *Dell'Antichissima Sapienza degli Italiani*, cit., p. 10.

⁵¹ Ivi, p. 18.

⁵² G. Vico, *Opere*, Sansoni, Firenze, 1971, I, 1, p. 63.

⁵³ Cfr. G. Vico, *Dell'Antichissima Sapienza degli Italiani*, cit..

⁵⁴ L'ontologia è una dottrina oggettivistica del reale, considera la conoscenza delle cose esistenti come fundamenta degli altri saperi; così è stata definita sin dall'epoca antica, cfr. G. Reale, *Storia della filosofia antica*, Vita e Pensiero, Milano 1982, pp. 198-199.

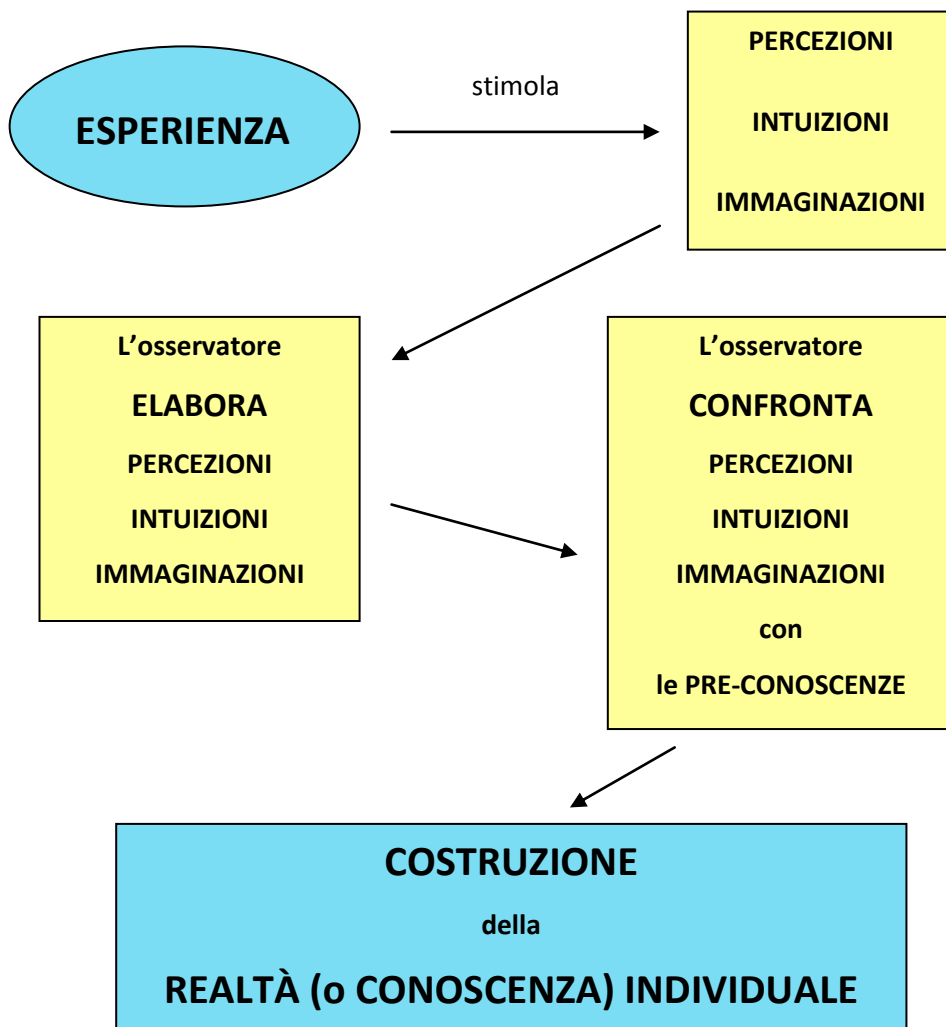
⁵⁵ Cfr. A. Spinelli, *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, Liguori Editore, Napoli, 2009, pp. 48-49.

⁵⁶ Cfr. I. Kant, *Critica della ragion pura*, Laterza, Bari-Roma, 1959 (trad. it. I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, J. F. Hartknoch, Riga, 1781).

separarle, e ad elaborare per tal modo la materia greggia delle impressioni sensibili per giungere a quella conoscenza degli oggetti, che chiamasi esperienza?⁵⁷

L'esperienza è, così, apprendimento diretto e immediato, permette il sapere e sveglia il potenziale che lo crea. La conoscenza è dunque stimolata dagli oggetti osservati i quali suscitano percezioni, intuizioni e immaginazioni nell'osservatore che da quest'ultimo vengono elaborate, ordinate, sintetizzate, messe a confronto e rapportate alle conoscenze acquisite precedentemente per costruire una realtà soggettiva. L'individuo è autore di tale processo; egli è attivo osservatore e costruttore del sapere, che è individuale.

Illustrazione schematica n.1. Vico e Kant



⁵⁷ I. Kant, *Critica della ragion pura*, cit., pp. 39-40.

Sulla scia delle riflessioni di Vico e Kant, Jean Piaget (1896-1980), fondatore dell'epistemologia genetica, la scienza che studia la genesi della conoscenza, formula la sua ipotesi organismica. Egli concentra la sua attenzione sulle dinamiche del rapporto individuo-ambiente e afferma che l'evoluzione del pensiero del bambino sia determinata dall'esigenza dell'organismo di adattarsi si sviluppa all'ambiente. Pure secondo lo psicologo e pedagogista svizzero, ciò che rende possibile la relazione tra l'individuo e il mondo è l'esperienza. Soltanto attraverso l'esperienza, vale a dire l'interazione con l'ambiente, l'individuo crea la conoscenza. Il processo di costruzione del sapere è costituito da due momenti precipui: l'assimilazione e l'accomodamento. Piaget definisce assimilazione «l'incorporazione degli oggetti negli schemi del comportamento e questi schemi non sono altro che il canovaccio delle azioni suscettibili di essere ripetute attivamente»⁵⁸. Egli, dunque, asserisce che durante il processo di assimilazione l'individuo percepisce, comprende e assimila il nuovo stimolo secondo le pre-competenze, gli schemi mentali percettivi o motori di cui è già in possesso e in essi lo ingloba senza che vengano modificati. Con il termine «schemi» Piaget intende le organizzazioni cognitive che si strutturano mediante l'interazione tra l'individuo e l'ambiente. Essi rappresentano la realtà ma non sono la copia di essa. Si tratta di rappresentazioni di base di situazioni o oggetti (canovaccio), un'organizzazione dell'esperienza, una struttura cognitiva acquisita in passato grazie alla quale esperire. Lo studioso denomina accomodamento invece il processo successivo, inverso all'assimilazione, durante il quale gli input forniti dalla nuova esperienza, una volta incorporati, influiscono sulle pre-competenze e gli schemi già posseduti rielaborandoli, modificandoli, integrandoli e perfezionandoli, affinché aderiscano a realtà sempre più complesse.

Durante la sua evoluzione, l'individuo è sottoposto costantemente ai processi di assimilazione e accomodamento, che sono responsabili del proprio sviluppo e permettono il miglioramento delle reazioni apprenditive tramite cui egli organizza sé stesso e costruisce il suo sapere. Assimilazione e accomodamento assicurano «un equilibrio negli scambi tra il soggetto e gli oggetti»⁵⁹; i due processi, che si attivano durante l'interazione tra individuo e ambiente, sono dunque complementari, si alternano e garantiscono una costruzione dinamica e bilanciata della conoscenza⁶⁰ (le teorie di Piaget verranno riprese anche nel paragrafo 2.2.1 e vedremo che

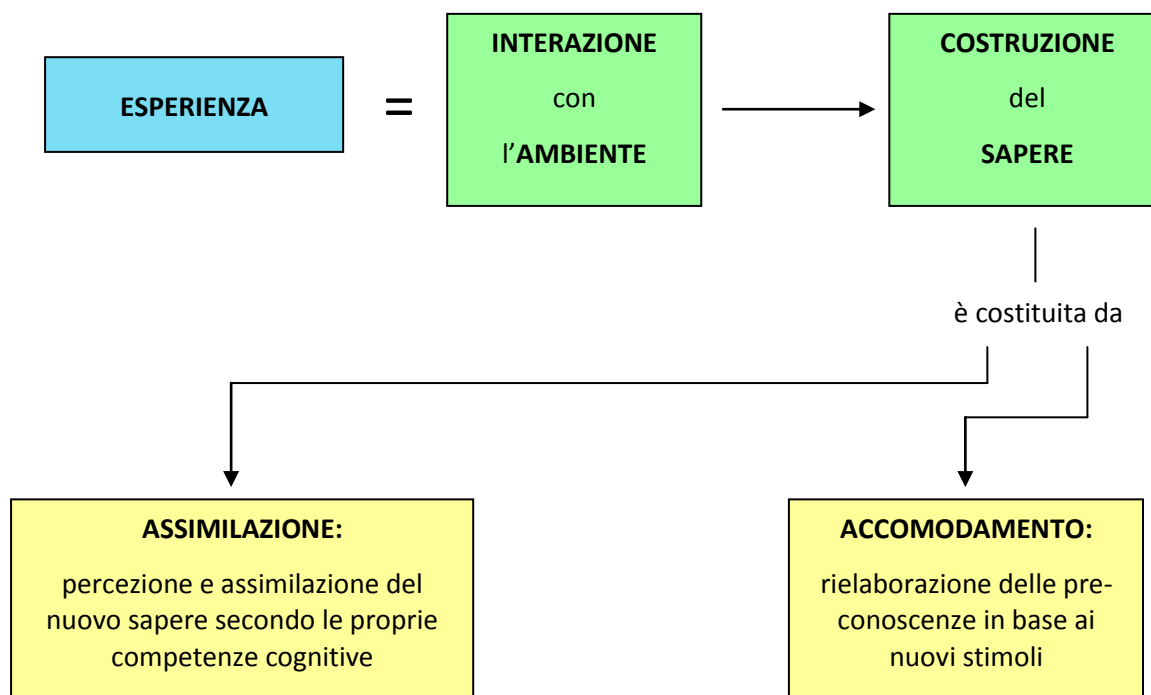
⁵⁸ J. Piaget, *Psicologia dell'intelligenza*, Giunti, Firenze, 2011, p. 14 (trad. it. J. Piaget, *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin Publisher, Paris, 1947).

⁵⁹ Ivi, p. 15.

⁶⁰ Cfr. ivi, pp. 13-15; cfr. anche *Id.*, *Biologia e conoscenza. Saggio sui rapporti fra le regolazioni organiche e i processi cognitivi*, Einaudi, Torino, 1983, pp. 200-201 (trad. it. *Id.*, *Biologie et connaissance: essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*, Gallimard, Paris, 1967).

assumeranno un ruolo fondamentale all'interno del ciclo esperienziale di Kolb trattato nel capitolo 3).

Illustrazione schematica n.2. Piaget



Il pensiero di Piaget ebbe molta risonanza nell'ambito degli studi sull'evoluzione e sul comportamento dell'individuo e influenzò ipotesi come quella autopoietica, per la quale la conoscenza è il frutto di una costruzione che avviene nell'interno encefalico dell'individuo attraverso la cognizione. Francisco Javier Varela (1946-2001) e Humberto Maturana (1928), intorno al 1970, coniarono il termine autopoiesi (dal greco *auto*, se stesso, e *poiesis*, creazione). Riguardo all'invenzione del lemma, nell'introduzione in inglese al volume *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, scritto in collaborazione con il suo collega Varela, Maturana affermò che occorre una parola che esprimesse al meglio il concetto centrale del loro pensiero sui sistemi di evoluzione interni all'individuo: l'autonomia⁶¹. I due biologi sostenevano che ogni essere vivente è considerato un sistema autonomo che si auto-conserva grazie a una sua organizzazione encefalica interna (o schemi mentali interni, come li definiva Piaget). Questa

⁶¹ Cfr. H.R. Maturana and F. J. Varela, *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, Springer Science & Business Media, Dordrecht, 1991, p. XVII.

organizzazione interna è il prodotto di interazioni senso-motorie e cognitive che avvengono all'interno dello stesso sistema. Tale organizzazione si auto-produce, si auto-mantiene e tiene in vita l'essere vivente.

Giorgio De Michelis, nella *Prefazione* della traduzione italiana dell'opera di Valera e Maturana, *Autopoiesis and Cognition*, spiega che

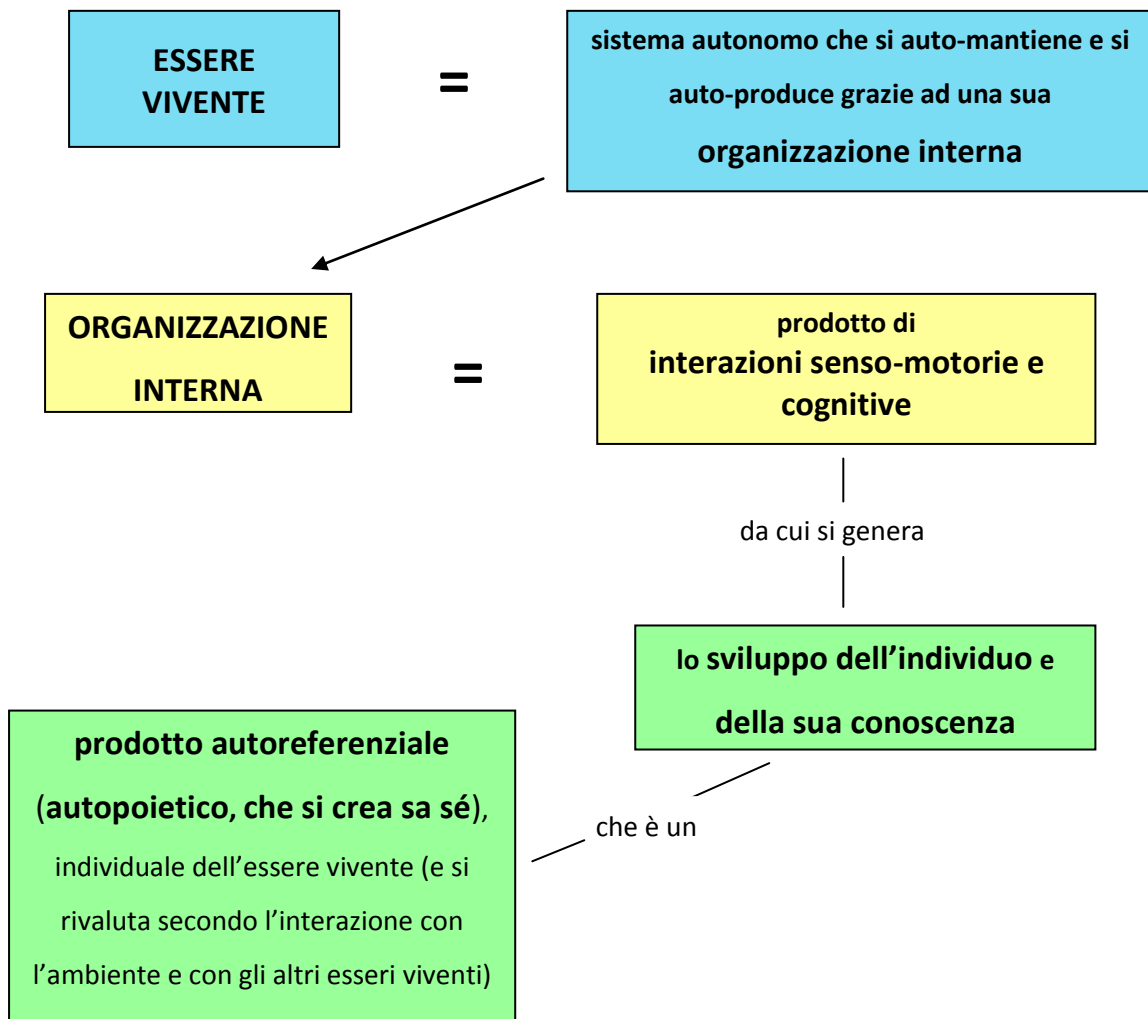
un sistema vivente è autopoietico in quanto si auto-produce: esso non può essere caratterizzato in termini di input e output, nessuna delle sue trasformazioni può essere spiegata come una funzione degli stimoli del suo ambiente; esso si modifica in base alla sua organizzazione, allo scopo di conservare costante la sua organizzazione stessa: questo processo di costante aggiustamento è il processo cognitivo⁶².

Secondo i due studiosi ogni individuo, attraverso le sue strutture senso-motorie e cognitive, vive un'esperienza personale in un mondo interno, soggettivo. L'evoluzione non sarebbe riconducibile agli input a cui l'individuo è sottoposto e agli output che produce, ma agli schemi interni e ai rapporti che intercorrono tra di essi. Il prodotto delle interazioni interne genera così lo sviluppo dell'uomo che, soltanto in seguito, viene ripristinato anche in base alle interazioni con il mondo esterno. Abbiamo visto che l'operazione di ripristino degli schemi mentali viene denominato da Piaget «accomodamento». Dunque, essendo l'essere vivente un sistema autonomo, anche la conoscenza è il prodotto di un processo autoreferenziale (autopoietico, si crea da sé), individuale, che si costruisce all'interno dell'essere vivente e viene stimolato a rivalutarsi successivamente secondo input esterni, vale a dire secondo l'interazione con l'ambiente e con gli altri esseri viventi⁶³.

⁶² G. De Michelis, *Prefazione* a H. R. Maturana e F. J. Varela, *Autopoiesi e cognizione*, cit., p. 7.

⁶³ Cfr. H.R. Maturana e F. J. Varela, *Autopoiesi e cognizione*, cit.; cfr. anche *Idd.*, *The tree of Knowledge*, New Science Library, Boston, MA, 1984.

Illustrazione schematica n.3. Autopoiesi



Un altro contributo significativo al costruttivismo fu apportato dallo psicologo Ernst von Glasersfeld (1917-2010), esponente del costruttivismo radicale che, per la sua opera, trasse spunti e ispirazione dalle riflessioni di Vico, Kant e Piaget. Von Glasersfeld descrive il costruttivismo radicale come

un approccio non-convenzionale al problema della conoscenza e del conoscere. Parte dall'assunto che la conoscenza, indipendentemente da come venga definita, sta nella testa delle persone, e che il soggetto pensante non ha alternativa: può solo costruire ciò che sa sulla base della sua stessa esperienza. Ciò che noi capiamo dell'esperienza costituisce l'unico mondo in cui sappiamo di vivere⁶⁴.

⁶⁴ E. von Glasersfeld, *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, Odradek, Roma, 2016, p. 25 (trad. it. E. von Glasersfeld, *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*, Farmer Press, London, 1995).

Perciò, anche secondo il filosofo e cibernetico, la conoscenza è il prodotto di un'elaborazione individuale e si crea in riferimento a ciò che è stato appreso durante le esperienze passate. Egli ribadisce, infatti, che «la conoscenza non riguarda più una realtà “oggettiva” ontologica ma esclusivamente l'ordine e l'organizzazione di esperienze nel mondo del nostro esperire»⁶⁵. Anch'egli, allo stesso modo di Piaget, si concentra su come le informazioni riguardanti un oggetto possano adattarsi alle conoscenze già esistenti dell'osservatore, sull'organizzazione e il modus operandi dell'intelletto durante il processo di creazione del sapere. Concetti e teorie, ricavati dall'esperienza, non corrispondono alla realtà, assoluta e oggettiva, ma vengono conciliati in modo pragmatico e funzionale con i risultati delle esperienze precedenti per costruire attivamente una nuova conoscenza individuale. Von Glasersfeld asserisce, infatti, che «la funzione della conoscenza è adattiva»⁶⁶, in quanto si adegua alle pre-conoscenze.

Appare chiaro che il processo di costruzione del sapere sia dinamico. Come per Vico, la verità è insita nel fare, per conoscere occorre agire. Anche per von Glasersfeld fare significa che l'osservatore mette a confronto le esperienze passate e quella attuale secondo criteri scelti da lui, egli agisce nella ricerca di «modi di pensare adeguati, [...] ordina nella misura del possibile il flusso dell'esperienza di per sé informi in esperienze ripetibili e in rapporti relativamente attendibili tra essi»⁶⁷; la verità (soggettiva) è il risultato di azioni cognitive di un osservatore il quale viene aiutato in tale processo di costruzione anche dalle mete che egli si pone, che stabilisce in base alle esperienze passate e alle conoscenze pre-esistenti e che lo motivano al raggiungimento dell'obiettivo, e dalla regolarità, dalla frequenza e dalla costanza con cui agisce⁶⁸.

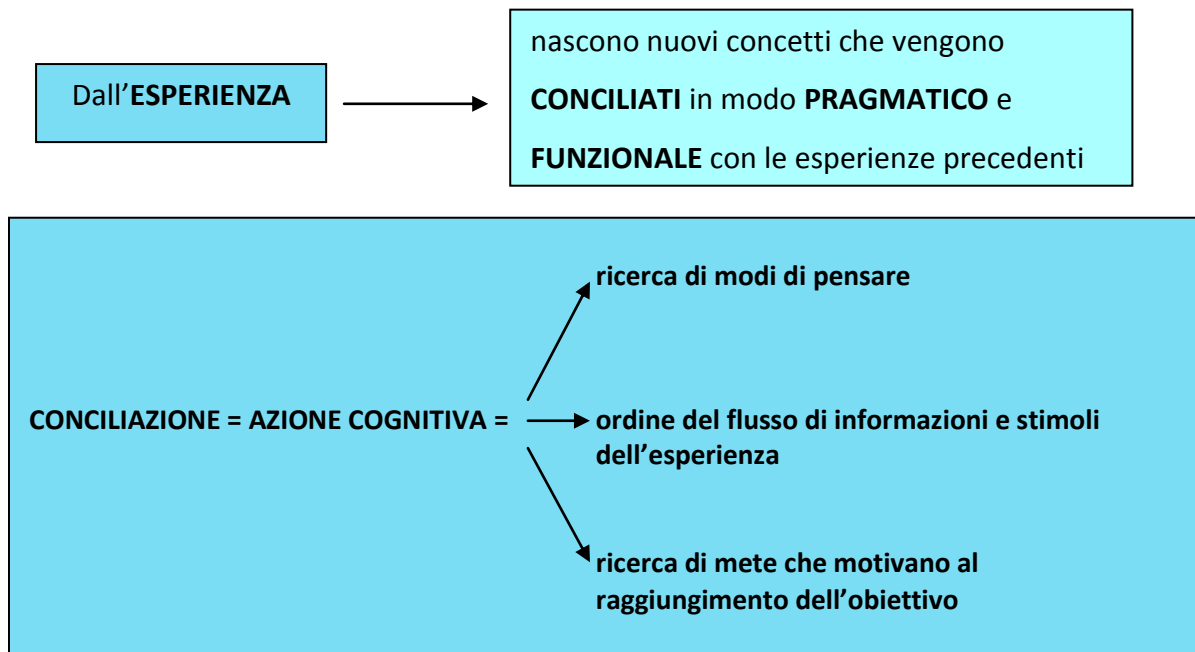
⁶⁵ E. von Glasersfeld, *Introduzione al costruttivismo radicale*, in P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano 2008, pp. 17-36. Ivi, p. 23 (trad. it. E. von Glasersfeld, *Introduction to Radical Constructivism*, in P. Watzlawick (ed.), *The Invented Reality*, Norton, New York, NY, 1984).

⁶⁶ E. von Glasersfeld, *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, cit., p. 77.

⁶⁷ E. von Glasersfeld, *Introduzione al costruttivismo radicale*, cit. p. 35.

⁶⁸ Cfr. ivi, pp. 33-34.

Illustrazione schematica n.4. Von Glasersfeld



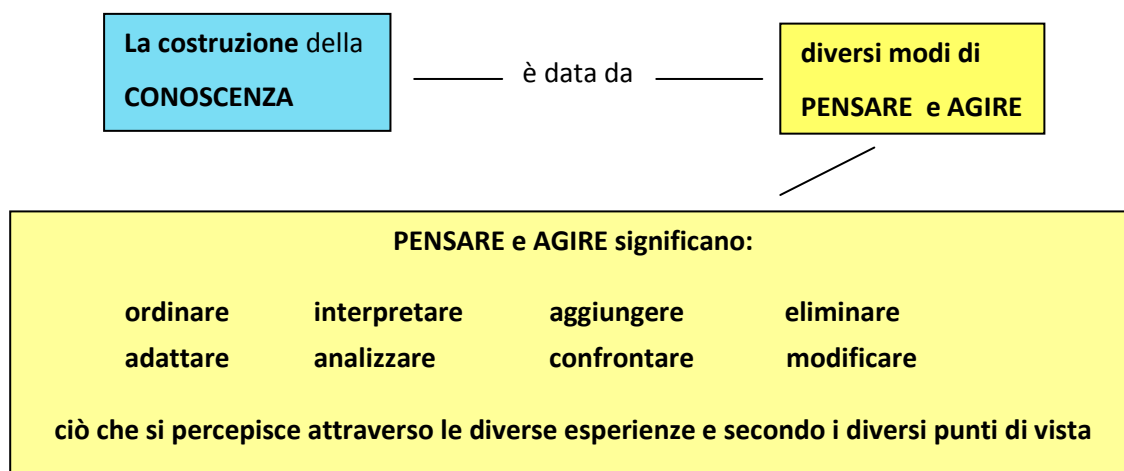
Anche il filosofo statunitense Nelson Goodman (1906-1998) contribuisce al discorso sul costruttivismo, o meglio costruzionalismo. Goodman sostiene che «il fabbricare mondi, come noi li conosciamo, è sempre partire da mondi già a disposizione: il fare è un rifare [...]. La nostra – come si dice – immagine del mondo è il prodotto congiunto di un descriverci e di un dipingerci un mondo»⁶⁹. E nella (ri)costruzione di una versione del mondo noi operiamo in molteplici modalità: ordiniamo, interpretiamo, aggiungiamo, adattiamo, eliminiamo, analizziamo, confrontiamo, modifichiamo ciò che percepiamo con il fine di costruire una verità relativa⁷⁰. Egli inoltre asserisce che i modi di pensare e di agire, le competenze e le abilità cognitive e metacognitive, che chiama «costruzionali» (da qui il termine «costruzionalismo»), possano essere costruiti secondo diversi procedimenti e possano derivare da diverse realtà o esperienze, anche opposte. Anche Goodman non vede il mondo come una realtà ontologica, ma come una realtà che dipende dalla maniera in cui la consideriamo e dalle prospettive da cui la osserviamo. Non esiste una prassi migliore o più fattibile di vedere e rappresentare il mondo, esistono però diversi modi di vederlo poiché esistono

⁶⁹ N. Goodman, *Vedere e costruire il mondo*, Laterza, Bari, 1988, p. 7 (trad. it. N. Goodman, *The Ways of Worldmaking*, Hackett, Indianapolis-Cambridge, 1978).

⁷⁰ Cfr. *ivi*, p. 1.

svariati punti di vista⁷¹. Sulla base della nostra considerazione del mondo, «grazie al potere creativo dell'intelletto, [...] parlando, pensando, agendo e interagendo noi «costruiamo» i nostri mondi»⁷², i concetti, la nostra realtà. Secondo lo studioso, dunque, esistono tanti mondi quanti i modi di costruirli. I metodi di creazione del mondo sono determinati dalle percezioni dell'individuo che sono influenzate da esperienze passate, situazioni, competenze, abilità, studi svolti etc. In definitiva, ciascuna costruzione del mondo è, per Goodman, corretta; l'uomo non è detentore di una realtà effettiva, oggettiva, ma produce la propria che è valida e rispettabile⁷³.

Illustrazione schematica n.5. Goodman



Anche le teorie di Gregory Bateson (1904-1980) rappresentano un ulteriore contributo al costruttivismo. L'antropologo britannico considera la mente e le idee dell'osservatore come «aggregati di idee»⁷⁴, setting in cui si organizzano e si combinano relazioni e interdipendenze in modo creativo, e il prodotto di tali aggregati è la costruzione della conoscenza. Secondo lo studioso infatti, «la conoscenza [deriva] dalla combinazione tra 'oggettività' del mondo esterno e 'soggettività creativa'»⁷⁵ del mondo interno, quindi essa sarebbe prodotta all'interno della mente dell'osservatore dall'interazione di rapporti e relazioni tra la sfera oggettiva e quella individuale.

⁷¹ Cfr. N. Goodman, *The Ways the World Is*, in «Review of Metaphysics», vol. 14, Catholic University of America, Washington, D.C., 1960, pp. 48-56.

⁷² B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma, 2009, p. 46.

⁷³ Cfr. N. Goodman, *The Ways the World Is*, cit..

⁷⁴ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976, p. 19 (trad. it. G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler, San Francisco, CA, 1972).

⁷⁵ B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, cit., p. 61.

Bateson asserisce che ciò che contribuisce a organizzare queste combinazioni tra i due mondi sia la metacognizione. Secondo lo scienziato, un valido metodo per esplorare nuove situazioni di apprendimento sarebbe l'abduzione (dal latino *ducere*, condurre, e *ab*, da), che egli definisce come la «forma di ragionamento in cui una somiglianza riconoscibile tra A e B propone la possibilità di somiglianze ulteriori»⁷⁶. Attraverso l'abduzione l'osservatore dunque individua «campioni di tipi diversi di regolarità con cui confrontare le informazioni»⁷⁷, avverte consonanze e dissonanze, collega il significato di un oggetto ad un altro oggetto; si può affermare che egli attui un «confronto per sovrapposizione»⁷⁸ che per di più, con l'esercizio, lo induca a migliorare la propria sensibilità alle relazioni tra gli oggetti e tra le situazioni.

Oltre che tramite l'abduzione, per Bateson, la costruzione del sapere avverrebbe anche mediante uno stadio di apprendimento che egli denomina deuteroapprendimento⁷⁹ (dal greco *deuter*, secondo), ossia il processo metacognitivo attraverso cui si apprende ad apprendere. Lo studioso descrive questo fenomeno come la modificazione della capacità di apprendere in relazione al contesto in cui l'individuo si trova. Si tratta pertanto di un processo di adattamento a nuovi metodi di apprendimento secondo le esigenze dettate dalla situazione.

In tale operazione di adattamento vengono coinvolti concetti come il libero arbitrio, il senso di responsabilità e lo spirito costruttivo che Bateson considera «abitudini appercettive, modi di guardare al flusso degli eventi di cui è parte il nostro comportamento»⁸⁰, determinati dall'autocoscienza e collegati tra loro in maniera sistematica. Queste abitudini mentali consentirebbero la metapercezione dei contesti, del concatenamento degli eventi e del proprio modo di agire e, con il ripetuto esercizio, sarebbero sottoposte a un costante processo di miglioramento⁸¹.

Il deuteroapprendimento può essere dunque definito come il processo di appercezione di ciò che si fa e si pensa per mezzo del quale apprendere metodi per risolvere i problemi a cui l'individuo è sottoposto durante la costruzione della conoscenza.

Bateson inoltre assevera che l'apprendimento sia un processo stocastico a cui attribuisce un duplice carattere: uno selettivo e conservativo e l'altro creativo. La natura selettiva e conservativa

⁷⁶ G. Bateson and M. C. Bateson, *Dove gli angeli esistano*, Adelphi, Milano, 1989, p. 311 (trad. it. G. Bateson and C. Bateson, *Angels Fear: Towards an Epistemology of the Sacred*, Macmillan, New York, NY, 1987).

⁷⁷ G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, 1984, p. 112 (trad. it. G. Bateson, *Mind and Nature. A Necessary Unity*, Dutton, New York, NY, 1979).

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., pp. 199-217, pp. 324-356; cfr. anche M. Deriu (a cura di), *Gregory Bateson*, Mondadori, Milano, 2000.

⁸⁰ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., p. 205.

⁸¹ Cfr. *ivi*, pp. 206-207.

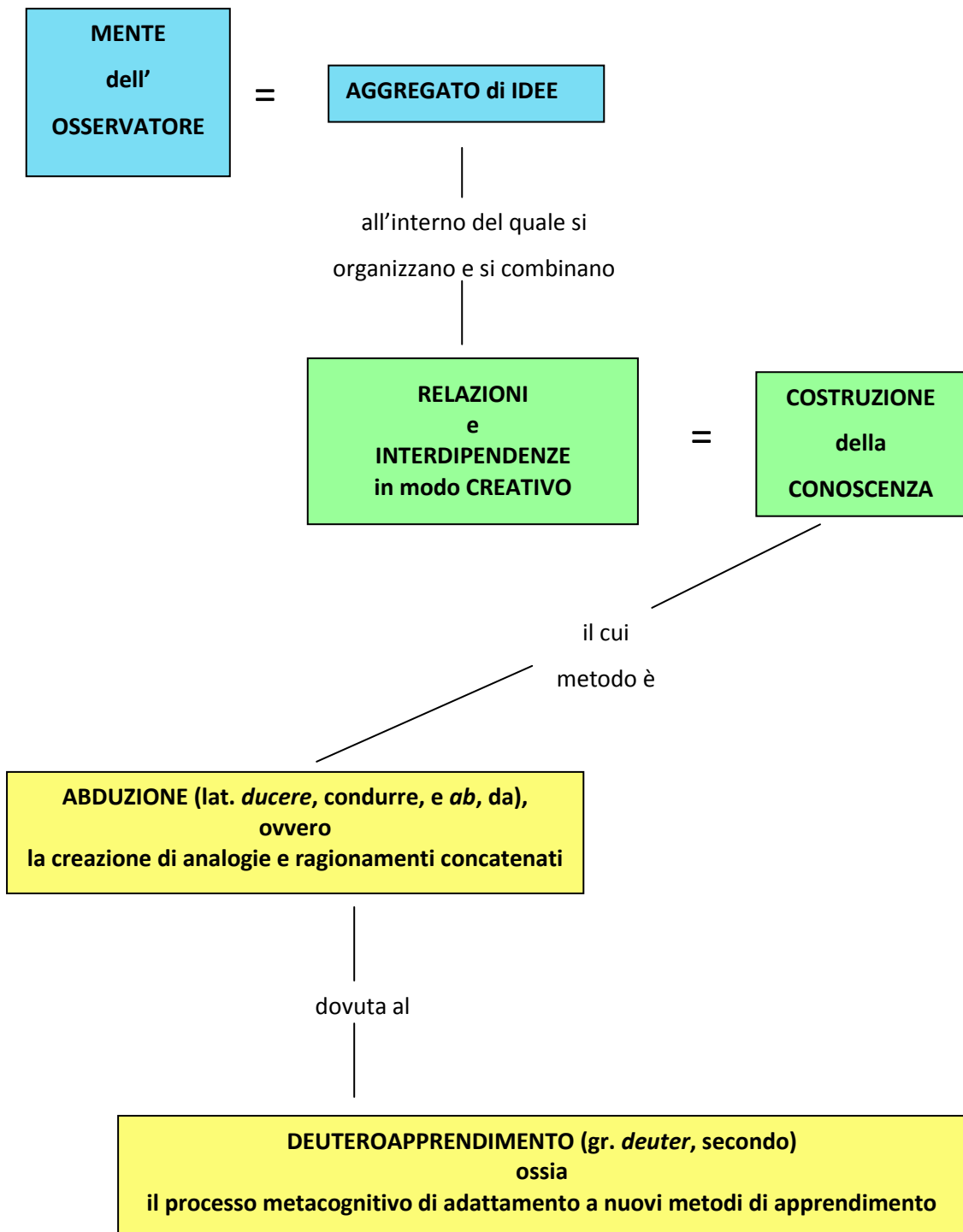
è determinata, dal desiderio dell'individuo di preservare un equilibrio dei processi cognitivi e metacognitivi interni alla sua mente e dai tentativi di adattare irregolarità interne con il fine di mantenere una costanza logica nell'interdipendenza delle abitudini appercettive. La natura creativa emerge in quanto, in base alla nuova combinazione delle pre-conoscenze e delle competenze (meta)cognitive, l'individuo genera nuove idee e cambiamenti⁸² giacché «tra noi e 'le cose come sono' c'è sempre un filtro creativo»⁸³ per mezzo del quale esprimere processi mentali come l'associazione di idee, la formulazione di concetti originali, le scoperte e le invenzioni.

In sintesi, per l'antropologo, la costruzione del sapere non deriva direttamente dall'oggetto esterno ma è il risultato di azioni processuali quali la metariflessione, l'utilizzo della creatività, la ricerca di equilibrio, relazioni di interdipendenza e analogie che permettono all'individuo di sviluppare il proprio sistema di operazioni mentali, la propria ecologia della mente.

⁸² Cfr. G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, cit., pp. 195-298.

⁸³ G. Bateson, *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997, p. 389 (trad. it. G. Bateson, *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*, Harpers, New York, NY, 1991).

Illustrazione schematica n.6. Bateson



2.2 Le nuance del pensiero costruttivista: il costruttivismo interazionista, il costruttivismo sociale e il costruttivismo culturale

2.2.1 Il costruttivismo interazionista

Come abbiamo visto, il costruttivismo presenta diverse sfaccettature. Uno degli sviluppi di questa corrente di pensiero è il costruttivismo interazionista, che trova i suoi maggiori esponenti in Jean Piaget e in David P. Ausubel. Abbiamo letto nel paragrafo precedente come Piaget consideri la costruzione della conoscenza il frutto di un processo di interazione tra individuo e ambiente (dimensione intrapersonale) – motivo per cui è stato considerato a posteriori costruttivista – ed è resa possibile dall'esperienza. Ora vedremo in che modo il pensiero dello psicologo svizzero possa essere considerato costruttivista-interazionista. Piaget sostiene che l'organizzazione delle competenze cognitive nasca per mezzo dell'interazione tra individuo e ambiente⁸⁴. Ma da cosa viene creata tale interazione? L'interazione è causata dallo squilibrio o conflitto tra le conoscenze pre-esistenti e i nuovi stimoli. Per risolvere tale conflitto si mettono in moto processi attivi di adattamento delle pre-conoscenze ai nuovi stimoli e questi ultimi in seguito vengono incorporati, assimilati. Occorre però che i processi cognitivi di adattamento e di assimilazione vengano organizzati. Piaget chiama l'organizzazione di questi processi intelligenza. Il ginevrino asserisce che la funzione dell'intelligenza sia di «costituire lo stato di equilibrio verso cui tendono tutti gli adattamenti successivi d'ordine sensomotorio e cognitivo, come pure tutti gli scambi di assimilazione e accomodamento tra l'organismo e l'ambiente»⁸⁵. L'intelligenza, attivata dallo squilibrio o conflitto cognitivo, regola dunque le «'perturbazioni' via via emergenti, correggendo e migliorando quelle precedenti»⁸⁶.

Piaget suddivide la facoltà organizzativa in: senso-motoria, preoperatoria (intuitiva), operatoria concreta e del pensiero ipotetico; concetti che espone ne *L'epistemologia genetica* dove si discute del tema della formazione delle conoscenze o psicogenesi⁸⁷. L'intelligenza senso-motoria è la facoltà di esplorare l'ambiente utilizzando i sensi e le abilità motorie per risolvere però soltanto problemi elementari in quanto i suoi schemi non possono essere manipolati dal pensiero. L'intelligenza preoperatoria o intuitiva è la facoltà di rapportarsi mentalmente all'ambiente, pensare in vista di uno scopo, intuire, immaginare gli effetti delle sue azioni; essa partecipa

⁸⁴ Cfr. J. Piaget, *Epistemologia genetica*, cit., pp. 94-97, pp. 106-119.

⁸⁵ Piaget J., *Psicologia dell'intelligenza*, cit., p. 17.

⁸⁶ B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, cit., p. 94.

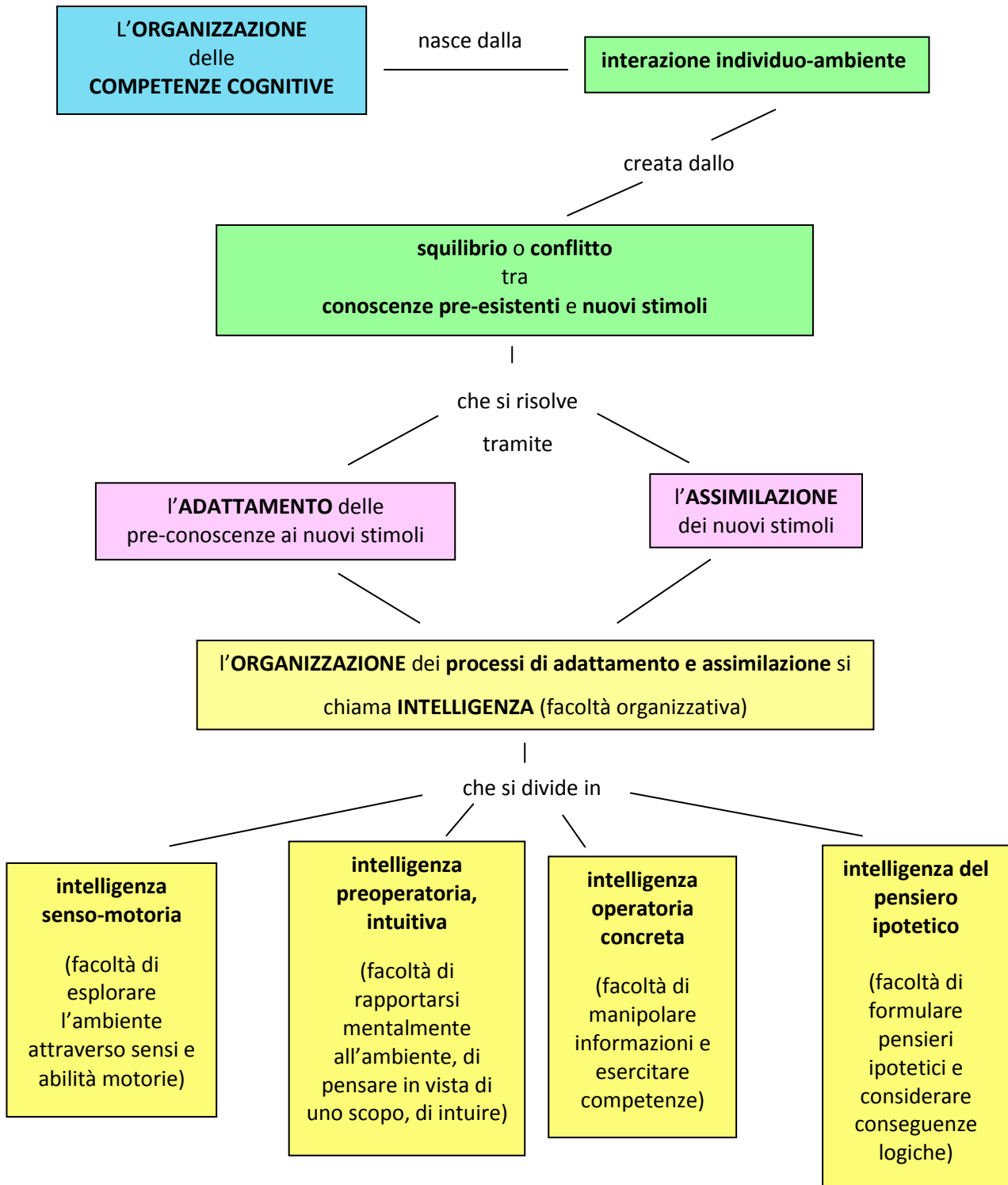
⁸⁷ Cfr. J. Piaget, *Epistemologia genetica*, cit., pp. 11-57.

dunque allo sviluppo delle capacità rappresentative. L'intelligenza operatoria concreta è invece la facoltà di manipolare, trasformare informazioni ed esercitare competenze. Infine, l'intelligenza del pensiero ipotetico è la facoltà di formulare pensieri ipotetici, astratti, attraverso i quali potere considerare eventuali conseguenze logiche.

Per Piaget, pertanto, la costruzione della conoscenza nasce dall'interazione tra pre-conoscenze e nuovi stimoli, e tale interazione dà luogo ad un conflitto cognitivo il quale viene risolto con la costante ricerca di equilibrio tramite l'organizzazione, la mediazione dell'intelligenza nelle sue differenti forme che operano in modo sequenziale e interdipendente rielaborando gli output prodotti per mezzo del coinvolgimento delle precedenti intelligenze per sottoporli a continui processi di perfezionamento⁸⁸.

⁸⁸ Cfr. *ibidem*.

Illustrazione schematica n. 7. Piaget



Il costruttivismo interazionista si esplica anche attraverso il pensiero di David Ausubel (1918-2008). Lo psicologo statunitense considerava l'apprendimento un'evoluzione dinamica e non una semplice reazione all'ambiente. Ausubel sosteneva che la dimensione ideale dell'apprendimento fosse di natura significativa⁸⁹. Secondo la sua teoria, la conoscenza significativa che egli, ricordando Vygotskij, definisce «conoscenza e comprensione delle modalità di soluzione che dipendono da 'processi mentali superiori'»⁹⁰, si forma per mezzo dell'individuazione di relazioni intrinseche tra elementi all'interno della conoscenza stessa (ad esempio, nel caso dell'apprendimento di una lingua, concordanza tra articoli, aggettivi e sostantivi, regole grammaticali, collocazioni, etc.) alle quali viene attribuito un significato logico e profondo dall'osservatore.

Ai fini però dell'attribuzione di significato logico, l'individuo deve possedere pre-conoscenze, e la relazione o interazione tra queste e i nuovi input dà vita ad un processo dinamico di costruzione della conoscenza. Affinché dunque si crei il sapere in modo significativo, l'individuo deve prima elaborare le nuove informazioni dando loro un'accezione logica in base alla propria struttura cognitiva, ovvero in base all'«insieme di tutte le conoscenze possedute dall'individuo in un determinato momento»⁹¹, in seguito le deve integrare – o assimilare, direbbe Piaget – ai propri schemi mentali pre-esistenti creando opportune relazioni tra pre-conoscenze e nuovi input e, pertanto, riorganizzando l'assetto del bagaglio conoscitivo – o, citando nuovamente Piaget, accomodando le pre-conoscenze. In ultima analisi, l'individuo procede al consolidamento delle recenti informazioni nella loro forma definitiva tramite l'apprendimento meccanico, ovvero la memorizzazione⁹².

Secondo le teorie di Ausubel, un ausilio utilizzabile per l'individuazione delle relazioni intrinseche tra gli elementi della conoscenza sono gli schemi concettuali. Questi validi strumenti per la costruzione della conoscenza aiutano la memoria semantica grazie alla creazione di un ordine nelle gerarchie, al legame tra elementi della struttura, alle similitudini, alle analogie e alla continuità di tali elementi informativi. Gli schemi sono un mezzo per visualizzare, comprendere, sintetizzare e memorizzare le nuove conoscenze. Essi selezionano le informazioni precipue, le mediano e ne agevolano la ricostruzione durante il processo mnemonico⁹³. Le mappe concettuali

⁸⁹ Cfr. D. A. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano, 1978, pp. 72-79 (trad. it. D. Ausubel, *Educational Psychology. A Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, New York, NY, 1968); cfr. anche *Id.*, *The Psychology of Meaningful Learning*, Grune & Stratton, New York, NY, 1963.

⁹⁰ D. A. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit., p. 79.

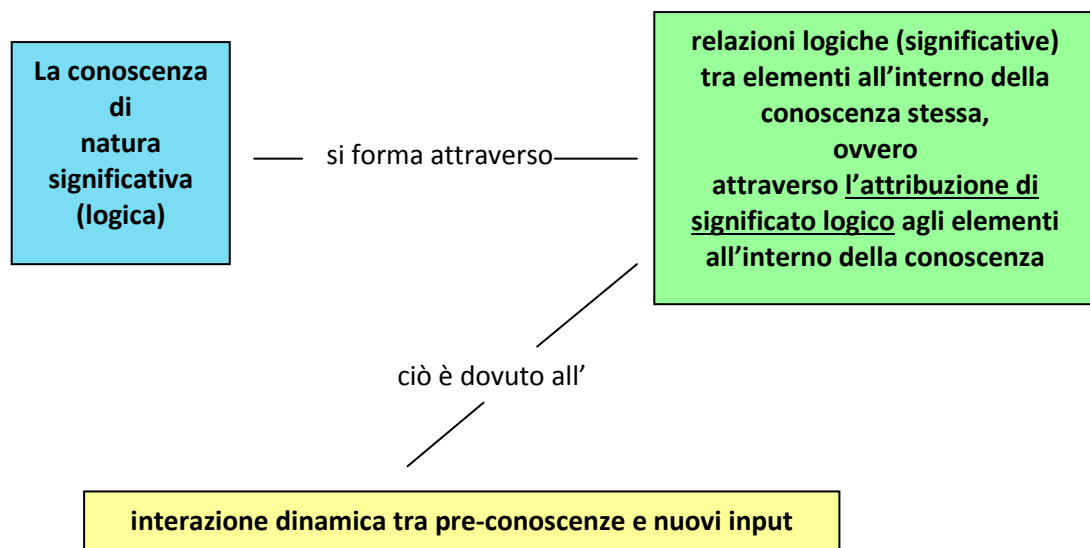
⁹¹ *Ivi*, p. 21.

⁹² Cfr. *ivi*, pp. 72-79, pp. 93-146.

⁹³ Cfr. *ivi*, p. 191.

sono il «prodotto di un [...] complesso processo cognitivo di assimilazione»⁹⁴ attraverso il quale le informazioni vengono interpretate e modificate per essere rese dall'apprendente più familiari e significative ai fini di una più facile memorizzazione.

Illustrazione schematica n.8. Ausubel



⁹⁴ Cfr. *ivi*, p. 192.

2.2.2 Il costruttivismo sociale



Mentre il costruttivismo interazionista si occupa di costruzione di sapere per lo più tramite l'interazione *intrapersonale* tra pre-conoscenze dell'osservatore e nuovi input, il costruttivismo sociale si concentra prevalentemente sul carattere collettivo della costruzione del sapere, sulle relazioni *interpersonali* e sulla comunicazione tra individui. Questa variante del costruttivismo trova la sua espressione nella psicologia marxista con le Teorie della comunicazione e della zona di sviluppo prossimale di Vygotskij⁹⁵ e con la Teoria dell'attività di Leont'ev⁹⁶.

Le ipotesi di Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934) nascono in contrapposizione alle teorie comportamentiste secondo le quali l'apprendimento avviene tramite gli stimoli che un individuo riceve dall'ambiente e la risposta o l'imitazione di questi. Tale processo, pertanto, non coinvolgerebbe meccanismi mentali e non si compirebbe in maniera creativa⁹⁷. Al contrario, lo

⁹⁵ Cfr. L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980 (trad. it. L. S. Vygotskij, *Mind in Society: the development of higher psychological processes*, 1930-1935, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1978).

⁹⁶ Cfr. A. N. Leont'ev, *Activity, Consciousness and Personality*, 1978 (trad. ingl. A.N. Leont'ev, *Dejatel'nost'. Soznanie. Ličnost'*, Moskva, Politizdat, 1975). Su *Marxists Internet Archive* <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf> [ultimo accesso 17.03.2018].

⁹⁷ Secondo le tesi dello psicologo statunitense comportamentista Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), l'apprendimento avviene attraverso tre momenti principali: lo stimolo, la risposta e il rinforzo. Lo stimolo è la causa che spinge qualcuno a compiere un'azione, la risposta è l'azione (o comportamento) che segue lo stimolo, e il rinforzo è invece il comportamento che consolida (o impedisce) il collegamento con lo stimolo. Ad esempio, se una persona ha sete (stimolo), beve un bicchiere d'acqua (azione o comportamento) e il benessere che prova nel dissetarsi lo porterà a bere un bicchiere d'acqua ogni qual volta abbia sete

psicologo sovietico sostiene che il comportamento di un individuo sia il prodotto di due processi di sviluppo: quello biologico e quello culturale. Il processo di sviluppo biologico riguarda i mutamenti spontanei organici elementari. Il processo di sviluppo culturale si riferisce invece alle funzioni cognitive superiori, volontarie, ovvero alla capacità di comunicare, leggere, scrivere, ricordare, pensare in maniera logica, formulare ipotesi o compiere in generale operazioni cognitive di alto grado di complessità⁹⁸.

Lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori avverrebbe prevalentemente tramite tre momenti: l'interazione dell'individuo con gli strumenti culturali forniti dall'ambiente, la capacità psicologica dell'individuo di guidare il proprio comportamento e l'interazione sociale⁹⁹. Tali momenti, sempre secondo Vygotskij, sono mediati dal dialogo, che riveste un ruolo fondamentale operante sia in una dimensione intrapsichica che intersichica. Il dialogo ricopre, nella dimensione intrapsichica, la funzione di regolatore di attività cognitive interiori (discorso interiore o pensiero riflesso), autocontrollo e consapevolezza di sé; è una sorta di pensiero o monologo interiore che incoraggia lo sviluppo di ognuno di noi. Nella dimensione intersichica esso è, invece, un veicolo che permette la comunicazione sociale, la negoziazione delle azioni da compiere all'interno di un gruppo e l'interazione d'aiuto ossia il sostegno altrui domandato e offerto¹⁰⁰, ciò che, come vedremo nel paragrafo successivo, Jerome Bruner denomina *scaffolding* (in inglese «sostegno» o «impalcatura»).

(rinforzo) (cfr. B. F. Skinner, *Science and Human Behaviour*, Free Press Simon & Schuster, New York, NY, 1953, pp. 27-31, p. 47).

La suddetta teoria comportamentista è stata declinata nella didattica delle lingue dal linguista statunitense Leonard Bloomfield (1887-1949). Secondo lo studioso, la risposta allo stimolo avviene tramite l'imitazione, per mezzo della quale l'individuo riproduce un comportamento (si pensi ad esempio alle formiche o alle api che simulano i gesti degli altri appartenenti alla loro specie per svolgere un compito); inoltre, l'intensità di frequenza con cui si imita implica il grado di consolidamento di ciò che si imita, in altre parole, più è alta la frequenza con cui si imitano le strutture linguistiche, più queste vengono fissate (cfr. L. Bloomfield, *An Introduction to the Study of Language*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1983, pp. 2-4, p. 242).

Si desume, pertanto, che la psicologia comportamentista non si occupi dei processi mentali interessati nel processo di apprendimento. Per i comportamentisti, infatti, l'apprendimento non coinvolge l'elaborazione mentale e creativa degli stimoli, essi invece affermano che l'apprendimento sia dato da una risposta ad uno stimolo mediante l'imitazione, e non dall'analisi né dalla modifica di esso, per cui, lo stimolo, o input, risulta uguale all'output.

⁹⁸ Cfr. L. S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori ed altri scritti*, Giunti Barbera, Firenze, 1974, pp. 4-32 (trad. it. L. S. Vygotskij, *Istorija razvitija vysšich psichičeskich funkcij*, Accademia delle Scienze Pedagogiche, Moskva, 1931).

⁹⁹ Cfr. *ivi*, pp. 35-40.

¹⁰⁰ Cfr. L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Universitaria Barbera, Firenze, 1966, pp. 343-365 (trad. it. L. S. Vygotskij, *Myšlenie i reč. Psichologičeskie issledovanija*, Gosudarstvennoe Social'no Ekonomičeskoe Izdatel'stvo, Moskva, Leningrag, 1934).

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 45

Ma in che modo il dialogo sociale agisce sull'acquisizione o sul miglioramento delle competenze cognitive? Secondo lo psicologo sovietico, il dialogo opera nella così detta zona di sviluppo prossimale (ZSP). Egli descrive la ZSP come «la distanza tra il livello attuale di sviluppo [...] determinato dal problem solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale [...] determinato attraverso il problem solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci»¹⁰¹.

Bianca Maria Varisco spiega nel seguente modo la definizione di Vygotskij di ZSP:

È nel momento in cui il soggetto “agisce” socialmente, cercando di risolvere un problema che non sarebbe in grado di affrontare autonomamente, attraverso lo scaffolding (sostegno) dialogico – che orienta senza dirigere – di chi tale problema sa già risolverlo (in quanto ha già colmato o reso attuale quella sua ZSP), che egli si “appropria” di nuovi strumenti cognitivi. Essi gli serviranno ad alimentare un «agire interiore» ([...] attraverso un dialogo che, da sociale, diventa intrapersonale o «pensiero riflesso»), il quale gli permetterà di risolvere in maniera autonoma problemi analoghi a quello affrontato con altri, controllando il proprio operare¹⁰².

Quindi per ZSP si intende la distanza tra la situazione culturale e cognitiva attuale di un apprendente e la possibile situazione di apprendimento dopo aver collaborato con altri individui, la distanza tra ciò che l'apprendente è capace di fare in maniera autonoma e l'apprendimento potenziale attraverso il sostegno dell'insegnante o dei pari. È, dunque, un lasso di tempo in cui l'apprendente interagisce con altri individui per mezzo della comunicazione, colmando questa zona ancora inesplorata con nuove informazioni culturali e meccanismi cognitivi che, a loro volta, attraverso una comunicazione che si sposta dal piano sociale a quello interiore e viceversa, arricchiscono il bagaglio culturale e rafforzano le strategie cognitive dell'apprendente portandolo, in seguito, a saper affrontare in modo indipendente compiti simili. Pertanto, la comunicazione assume un ruolo essenziale all'interno della ZSP. Essa regola le interazioni e le negoziazioni sociali, intersichiche, ma anche il comportamento e il pensiero personale. È lo strumento per la costruzione del sapere all'interno della dimensione interpersonale che, in seguito al sostegno dell'insegnante e dei pari, modera il processo di interiorizzazione del sapere.

Vygotskij, in definitiva, oltre a sostenere che l'apprendimento sia il prodotto dovuto al rapporto tra l'interazione sociale e i processi cognitivi di alto livello, evidenzia come i processi dialogici collettivi e individuali risultino complementari e fungano da mediatori della co-costruzione della

¹⁰¹ L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, cit., p. 127.

¹⁰² B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, cit., p. 106.

conoscenza. La partecipazione degli altri individui e l'interazione con gli strumenti dell'apprendimento – siano oggetti, processi o simboli – diventato indispensabili per la costruzione del sapere. L'interazione e la partecipazione, mediate dal dialogo, sono processi dinamici e collettivi che incentivano un momento di (meta)riflessione collettiva e individuale e permettono di riaggiornare le competenze individuali. Tutto avviene in uno spazio mentale comune denominato da Vygotskij Zona di sviluppo prossimale che permette all'apprendente di cambiare e di crescere.

Illustrazione schematica n.9. Vygotskij

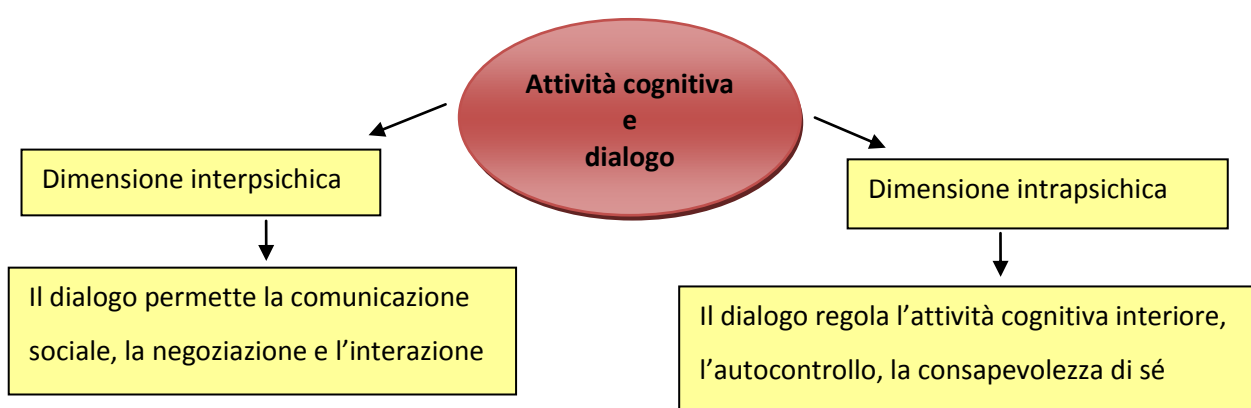
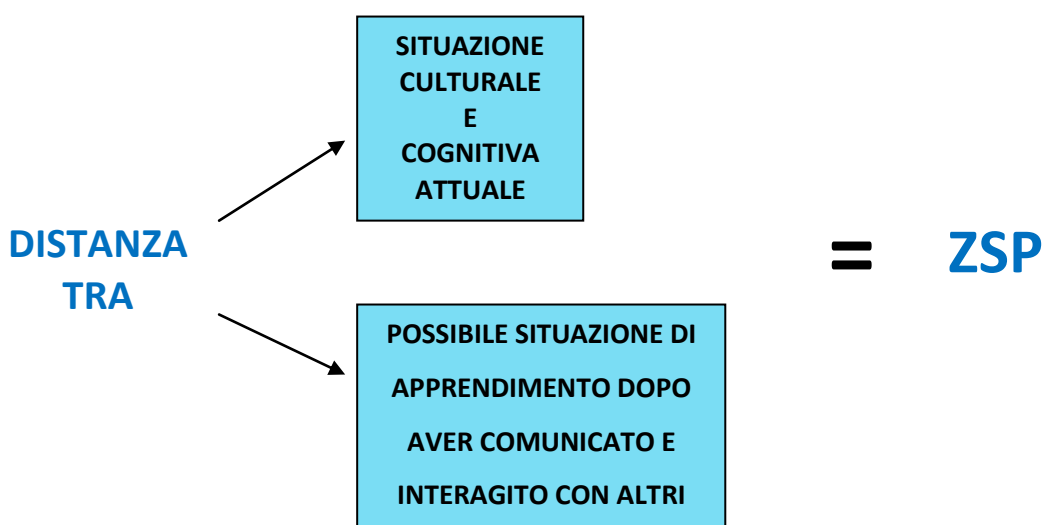


Illustrazione schematica n. 10. La zona di sviluppo prossimale (ZSP)



Fondamentale per lo sviluppo del costruttivismo sociale fu anche il contributo di Aleksej N. Leont'ev (1903-1979) con la Teoria dell'attività. Leont'ev collaborò con Vygotskij e contribuì allo sviluppo della psicologia marxista che, come esposto poc'anzi, studiava il comportamento dell'uomo nella sua dimensione storica, culturale e sociale, contrapponendosi all'approccio behaviorista, le cui ricerche supponevano che il comportamento si basasse su stimoli ricevuti dall'individuo e risposte ad essi. Anche secondo Leont'ev, l'approccio comportamentista appariva limitato in quanto non contemplava le condizioni e i processi mentali dell'individuo che lo inducono a reagire in maniera differente a seconda della sua personalità, delle sue esigenze o del suo grado di cultura (ad esempio una persona istruita reagirà alla lettura di una lettera in maniera differente da una persona non istruita)¹⁰³.

Durante le sue ricerche, Leont'ev si concentra sui processi a cui l'individuo partecipa e formula la Teoria dell'attività. Lo psicologo russo sostiene che ciò che media o traduce gli stimoli percepiti dall'uomo, li elabora e permette una risposta sia l'attività¹⁰⁴. Egli descrive l'attività come un sistema di azioni, che coinvolgono la dimensione psicologica, la cui funzione è di orientare l'uomo nel mondo. Leont'ev afferma: «the activity of the human individual is a system that obeys the system of relations of society. Outside these relations human activity does not exist. [...] It stands to reason that the activity of every individual depends on his place in society, on his conditions of life»¹⁰⁵. Pertanto, questo complesso di azioni viene determinato dalle relazioni che l'individuo stabilisce con il mondo: «the environment brings to life or suppresses, reinforces or stunts the maturation of [...] behavioral mechanisms»¹⁰⁶, l'ambiente sociale incoraggia o inibisce l'attività e la maturità del comportamento dell'uomo condizionando la situazione personale.

Per Leont'ev, inoltre, l'attività ha duplice natura: interna ed esterna. Egli chiarisce che le attività esterne sono quelle che producono o modificano fisicamente qualcosa, mentre quelle interne operano con il pensiero, generano le idee e progettano le attività materiali. Le azioni interne ed esterne si influenzano e si integrano a vicenda¹⁰⁷. Pensare e creare un prodotto tangibile sono entrambe attività finalizzate al raggiungimento di uno "scopo" o "oggetto". Le azioni concrete sono stimolate e mediate dalla riflessione, ma anche l'attività cognitiva è stimolata e mediata dalle azioni concrete. Questo sistema di attività rappresenta, pertanto, un processo al cui interno si alternano dinamiche cognitive e concrete interdipendenti in costante evoluzione.

¹⁰³ Cfr. A. N. Leont'ev, *Activity, Consciousness and Personality*, cit., pp. 1-2.

¹⁰⁴ Cfr. *ivi*, p. 3.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

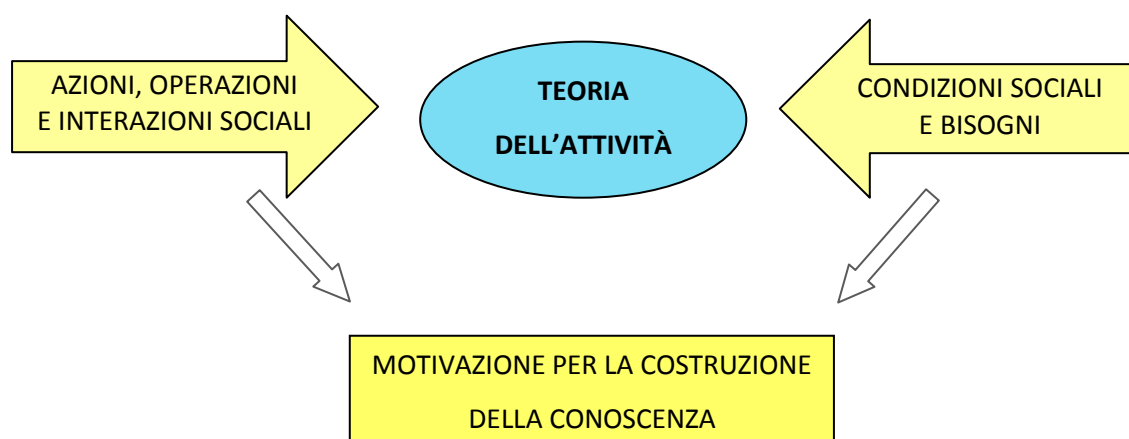
¹⁰⁶ A.N. Leont'ev, *Study of the Environment in the Pedological Works of L.S. Vygotsky*, in «Journal of Russian and East European Psychology», vol. 43, no. 4, July–August 2005, pp. 8–28. *Ivi*, p. 10.

¹⁰⁷ Cfr. A. N. Leont'ev, *Activity, Consciousness and Personality*, cit., pp. 4-6.

Il ricercatore, in questo sistema di azioni cognitive e pratiche, sottolinea anche il ruolo essenziale della cooperazione sociale tra individui. Come abbiamo visto con Vygotskij, anche per Leont'ev la realtà individuale nasce grazie alla realtà sociale che è determinata dalla fitta rete di azioni collettive e che, inoltre, è negoziata dal dialogo. Il dialogo con gli altri individui è uno strumento di attivazione e mediazione del processo di azioni interne o esterne, permette la costruzione e l'ampliamento di una gamma personale di significati¹⁰⁸.

L'individuo, in definitiva, coglie gli stimoli dettati dalle necessità sociali e da questi trae la motivazione per pensare (dialogo intrapsichico), agire e costruire il sistema di attività e la conoscenza attraverso l'azione collettiva che è mediata dal dialogo intersichico¹⁰⁹.

Illustrazione schematica n.11. La Teoria dell'attività di Leont'ev



2.2.3 Il costruttivismo socio-culturale

Il costruttivismo socio-culturale trova i suoi maggiori rappresentanti in Jerome Bruner e Michael Cole, i quali evidenziano il ruolo decisivo del contesto sociale e culturale nel processo di costruzione del sapere. Bruner (1915-2016) sostiene che la creazione della conoscenza sia dovuta a due azioni principali: fare e negoziare significati in riferimento a contesti culturali. Il fare è

¹⁰⁸ A.N. Leont'ev, *Study of the Environment in the Pedological Works of L.S. Vygotsky*, cit., p. 18.

¹⁰⁹ Cfr. A. N. Leont'ev, *Activity and Consciousness*, cit., pp. 1-29.

un'attività pragmatica che richiama l'intelligenza operativa concreta di Piaget, ovvero la facoltà di manipolare, trasformare le informazioni ed esercitare le sue competenze (si veda il paragrafo 2.2.1); il negoziare significati invece significa confrontare le proprie conoscenze con quelle degli altri in determinati contesti culturali. Bruner, ispirato dal pensiero di Vygotskij sul ruolo della dimensione socio-culturale nella costruzione del sapere, dichiara che l'individuo debba discutere i contenuti della conoscenza in base alla cultura di appartenenza, ai valori sociali e al sistema in cui vive. Secondo il pensiero bruneriano, infatti, «la cultura plasma la mente, ci fornisce l'insieme degli attrezzi mediante i quali costruiamo non solo il nostro mondo, ma la nostra concezione di noi stessi e delle nostre capacità»¹¹⁰. La cultura possiede una vera e propria «cassetta degli attrezzi»¹¹¹, dove con attrezzi lo studioso intende strumenti come la narrazione, la comunicazione, le competenze (meta)cognitive e strumenti materiali quali i libri, le tecnologie, ecc.. Insomma, in base al contesto culturale gli individui condividono, trattano significati e agiscono insieme co-creando la conoscenza. Il contesto culturale, quindi, «con le sue risorse (mezzi) non è un semplice contenitore esterno ove si svolge il processo di problem-solving, ma una componente integrale della stessa attività intellettuale»¹¹².

Lo psicologo statunitense, inoltre, riconosce all'azione del narrare un ruolo importante nel processo di produzione del sapere all'interno della dimensione culturale. Egli considera

la narrativa sia come un modo di pensiero sia come un'espressione della visione del mondo della cultura» [e che] è soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità d'azione¹¹³.

Per costruire un'identità socio-culturale occorre che gli individui, sin da piccoli, conoscano le storie, i miti e fiabe della propria tradizione in quanto essi favoriscono la costruzione dell'identità e consolidano il senso di appartenenza. Per di più, la narrazione incentiva la capacità di immaginare: «trovare un posto nel mondo [...] è un atto di immaginazione»¹¹⁴. La narrazione, dunque, è uno degli arnesi che la cultura mette a disposizione per costruire la conoscenza di noi stessi e del mondo. Essa non fornisce soltanto la passiva trasmissione delle informazioni, ma offre

¹¹⁰ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2004, p. 8 (trad. it. J. Bruner, *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1996).

¹¹¹ Ivi, p.31.

¹¹² B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, cit., p. 112.

¹¹³ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., p. 12.

¹¹⁴ Ivi, p. 54.

la possibilità agli individui di interpretare e immaginare attivamente i significati, attraverso sforzi cognitivi, dando agli individui l'occasione di partecipare alla co-creazione del sapere.

Per di più, per Bruner, la conoscenza deve essere un prodotto concreto dell'attività culturale condivisa (un esempio di questo in un contesto scolastico può essere un documentario, un pezzo teatrale, la redazione di un giornale scolastico e via dicendo). I vantaggi dell'ideazione di un'opera tangibile e collettiva sono di sostegno alla solidarietà di gruppo, alla reciprocità di apprendimento, al senso di responsabilità, alla suddivisione e condivisione del lavoro¹¹⁵. Bruner dichiara che «i contesti culturali che favoriscono lo sviluppo mentale sono soprattutto e inevitabilmente interpersonali, perché comportano degli scambi simbolici e comprendono una varietà di iniziative in collaborazione con i pari, i genitori e gli insegnanti»¹¹⁶. Come per Vygotskij e Leont'ev, anche per Bruner l'interazione determina la creazione del sapere. La conoscenza è, dunque, il frutto di riflessioni, dialogo e negoziazioni.

All'interno di questo discorso Bruner riserva uno spazio anche per l'acquisizione della lingua e il ruolo del docente o esperto. Egli descrive gli insegnanti come coloro che consentono l'interazione e vi partecipano, e come fortificatori dell'efficacia degli attrezzi per la costruzione del sapere. Il supporto dell'insegnante è da lui denominato LASS, *Language Acquisition Support System*. Il LASS evolve in seno alla riflessione sulla creazione della conoscenza all'interno del contesto socio-culturale avviata dagli psicologi marxisti, ma anche come integrazione al pensiero innatista di Avram Noam Chomsky riguardante l'acquisizione di una lingua e alla sua ipotesi del LAD¹¹⁷,

¹¹⁵ Cfr. *ivi*, p. 36.

¹¹⁶ *Ivi*, p. 81.

¹¹⁷ Come le teorie degli psicologi russi, anche il pensiero di Avram Noam Chomsky nasce in contrapposizione alle ipotesi comportamentiste che, come abbiamo visto in nota alle pp. 44-45, sostengono che l'apprendimento avviene tramite gli stimoli che un individuo riceve dall'ambiente e la risposta o l'imitazione di questi, perciò non avverrebbe in modo creativo. Chomsky afferma invece che l'apprendimento sia un processo creativo e ha ipotizzato l'esistenza di un dispositivo innato, una competenza cognitiva intrinseca atta a elaborare gli input e a formulare frasi, il *Language Acquisition Device* (LAD). Il LAD funziona sulla base della Grammatica generativa, o Grammatica universale (cfr. A. N. Chomsky, *Current Issues in Linguistic Theory*, Mouton, The Hague, Paris, 1974, p. 9), «considerata come una teoria dei meccanismi innati [...] che fornisce un quadro all'interno del quale si sviluppa la crescita della lingua» (A. N. Chomsky, *Regole e rappresentazioni*, Il Saggiatore, Milano, 1981, p. 178; trad. it. A. N. Chomsky, *Rules and Representations*, Columbia Press University, New York, NY, 1980). La teoria della Grammatica generativa è costituita da un complesso di principi e parametri. I primi sarebbero invariabili, assoluti, comuni a tutte le lingue, i secondi variabili e permettono di percepire le peculiarità di ogni lingua. I principi sono a tutti gli effetti leggi linguistiche universali; i parametri, invece, sono tipici di una lingua e possono essere considerati come «un sistema di opzioni predeterminate» (G. Pallotti, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998, p. 94), un insieme di proprietà di una singola lingua. Sarebbero, pertanto, mutevoli. Il LAD, questa sorta di *language-producing engine* (A. N. Chomsky, *Current Issues in Linguistic Theory*, cit., p. 8), e la Grammatica generativa con i suoi principi e parametri, consentono all'individuo di acquisire la lingua attraverso l'elaborazione creativa della mente. L'apprendente, una volta percepito lo stimolo, attraverso la capacità di elaborazione e l'applicazione dei principi e dei parametri, può formulare un numero illimitato di frasi che differiscono dallo

Language Acquisition Device, una sorta di meccanismo innato, proprio dell'individuo, che permette l'acquisizione della lingua.

Secondo Bruner, l'attivazione di questo dispositivo non risulta sufficiente per acquisire realmente, in tutti i suoi aspetti, l'uso di una lingua. Sia il comportamentismo che l'innatismo, infatti, considerano l'apprendimento come un processo intraorganico che implica prevalentemente il lavoro del singolo individuo. La comunicazione però è un processo interorganico in quanto presuppone l'interazione tra più individui.

Con il costrutto del LASS, lo psicologo statunitense avallava sì la teoria del LAD di Chomsky, ma afferma anche che

il dispositivo di acquisizione del linguaggio del bambino non potrebbe entrare in funzione senza l'aiuto fornito da un adulto che entri con lui in un formato transazionale. Tale formato, inizialmente sotto il controllo dell'adulto, fornisce un "Language Acquisition Support System" (LASS) ovvero un "sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio". Esso modella o struttura l'input del linguaggio e l'interazione col "dispositivo di acquisizione del linguaggio" del bambino in modo da "far funzionare il sistema". In altre parole è l'interazione tra il LAS e il LASS che consente al bambino piccolo di entrare nel mondo della comunità linguistica¹¹⁸.

Per Bruner, dunque, l'acquisizione avviene attraverso un "formato transazionale", che descrive come «il principale veicolo del "sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio"»¹¹⁹. Con il termine "formato" (*format*) lo psicologo statunitense intende una situazione in cui avviene l'interazione reciproca tra bambino/allievo e adulto/esperto, una sorta di microcosmo all'interno del quale comunicare, cooperare e concludere transazioni linguistiche ripetitive. All'interno del formato ognuno ha il proprio ruolo. L'adulto sprona il discente fornendo gli input mentre il discente reagisce elaborandoli, costruendo ipotesi sulla lingua e risposte appropriate.

L'acquisizione della lingua avviene sì in maniera individuale, ma è anche «il risultato degli sforzi collaborativi tra l'apprendente e i suoi interlocutori e della relazione dinamica che si stabilisce tra fattori esterni e meccanismi interni all'individuo»¹²⁰. L'apprendente può creare e verificare le ipotesi in maniera autonoma, occorre però un sostegno, la consulenza di un adulto, per assicurare la corretta comprensione ed elaborazione degli input. E l'insegnante, o esperto, ha il compito di

stimolo poiché sono state create in base alle necessità linguistiche (cfr. A. N. Chomsky, *Current Issues in Linguistic Theory*, cit.).

¹¹⁸ J. Bruner, *Il linguaggio del bambino*, Roma, Armando, 1987, p. 19 (trad. it. J. Bruner, *Children's Talk: Learning to Use Language*, Norton, New York, NY, 1983).

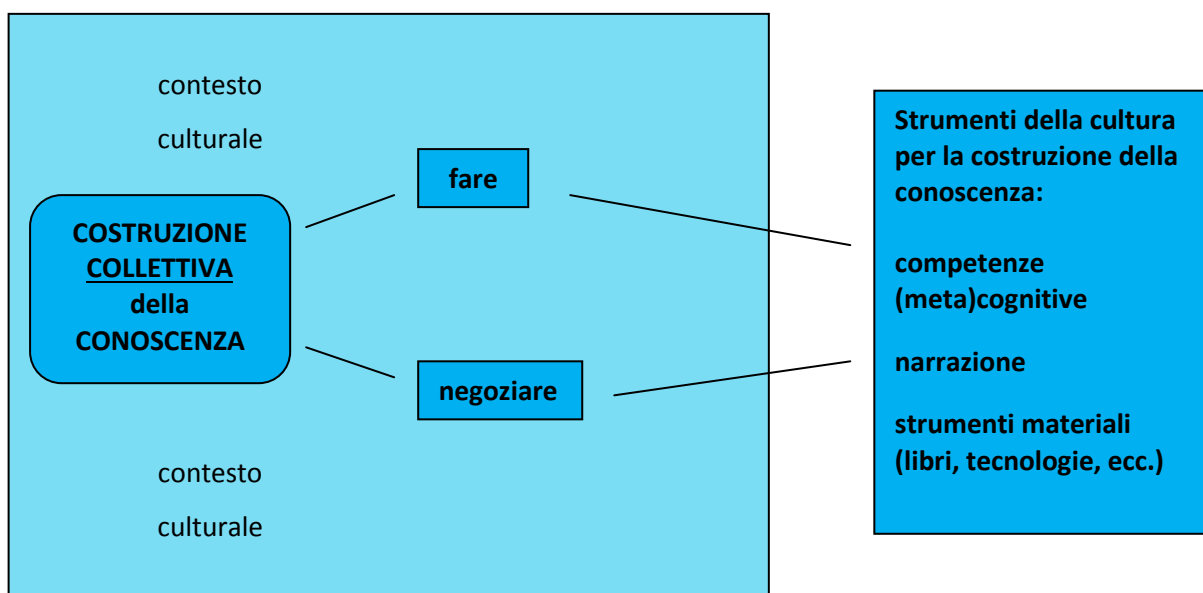
¹¹⁹ Ivi, p. 92.

¹²⁰ P. Diadori, M. Palermo e D. Troncarelli, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Ed. Guerra, Perugia, 2009, p. 100.

osservare il discente nel processo di apprendimento. Egli dunque aiuta l'apprendente selezionando input adeguati al raggiungimento degli obiettivi preposti, lo accompagna durante l'esperienza correggendo gli errori, lo invita a una più precisa formulazione delle ipotesi e lo assiste nel fissare le nozioni.

In definitiva, il discorso del supporto dell'insegnante, sia che si tratti del processo di acquisizione della lingua, sia che si tratti del processo di acquisizione di elementi riconducibili alla cultura di appartenenza del discente, vuole evidenziare la necessità dell'interazione tra insegnante e studente e il sostegno nella costruzione del sapere. Il docente, insomma, è «il soggetto che decide argomenti e tempi [...]. È il regista che individua i campi di lavoro»¹²¹, è colui che invita alla riflessione, completa le conoscenze degli allievi e guida, coordina e agevola l'apprendimento.

Illustrazione schematica n.12. Bruner



Un altro referente del costruttivismo socio-culturale è Michael Cole (1938). Cole riprende la psicologia russa e le ipotesi di Bruner, e anch'egli ritiene che «l'attività cognitiva sia un processo intersoggettivo, socialmente organizzato, che si realizza attraverso l'interazione tra gli individui in

¹²¹ P. Balboni, *Fare educazione linguistica*, UTET, Novara, 2013, p. 63.

uno specifico contesto»¹²². Sulla base del pensiero dei suoi colleghi, lo psicologo statunitense elabora la Teoria del contesto.

La sua Teoria concettualizza il risultato gli studi svolti presso i Kpelle, un'etnia dell'Africa Occidentale. Durante le sue ricerche Cole ha notato che i Kpelle eseguivano performance intellettuali differenti a seconda del contesto in cui si trovavano, ad esempio, dall'esecuzione di compiti di matematica o dalla costruzione di puzzle a scuola non emergevano sufficienti competenze cognitive, mentre in contesti situazionali pratici come al mercato o nel taxi, i Kpelle riuscivano ad ottenere risultati sorprendentemente positivi¹²³. Secondo gli studi svolti, il deficit degli studenti era riconducibile al fatto che essi ricorressero al ricordo meccanico esercitato durante gli insegnamenti scolastici che incentivavano l'attività mnemonica (con lo studio di regole o poesie)¹²⁴. Cole poté notare come gli allievi, invece, utilizzando strumenti a loro familiari come il riso o giochi a loro conosciuti, in situazioni di vita simili a quelle della realtà quotidiana locale, ottenessero risultati molto positivi, persino migliori di quelli degli statunitensi¹²⁵.

Secondo la Teoria del contesto, dunque, il comportamento degli individui è dettato dalla cornice sociale e culturale all'interno della quale essi si trovano e per mezzo del confronto con gli altri. Per Cole, «i processi psicologici vanno pertanto rintracciati negli incontri quotidiani delle persone, mediati socialmente e simbolicamente, e nei vissuti dell'esistenza quotidiana»¹²⁶. Il contesto (dal latino *contextere*, tessere, intrecciare) è, secondo lo psicologo statunitense, la base dell'interazione tra gli individui, un intreccio di azioni umane. Egli definisce il milieu socio-culturale come «una sorgente di strumenti per le azioni»¹²⁷ che fornisce stimoli per agire e occasioni per la costruzione di sapere e modella il comportamento. Secondo lo studioso, ogni ambiente culturale implica un differente modo di esistere, di pensare e di agire, e lo stesso individuo reagisce in modo differente in uno spazio a lui non familiare. L'individuo, dunque, impara ad agire a seconda della circostanza situazionale e ha un ruolo attivo nella costruzione del proprio modo di pensare e del proprio comportamento. I processi mentali e le azioni sono dunque mediati dal contesto culturale. Le azioni cognitive e concrete sono costruzioni socio-culturali negoziate e prodotte dall'interazione con gli altri individui attraverso l'utilizzo di artefatti, che Vygotskij chiamava

¹²² M. Cole, *Psicologia Culturale: una disciplina del passato e del futuro*, Edizioni Carlo Amore, Roma, 2004, p. 83 (trad. it. M. Cole, *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*, Belknap, Cambridge, MA, 1996).

¹²³ Cfr. *ivi*, p. 75.

¹²⁴ Cfr. *ivi*, p. 64.

¹²⁵ Cfr. *ivi*, p. 75.

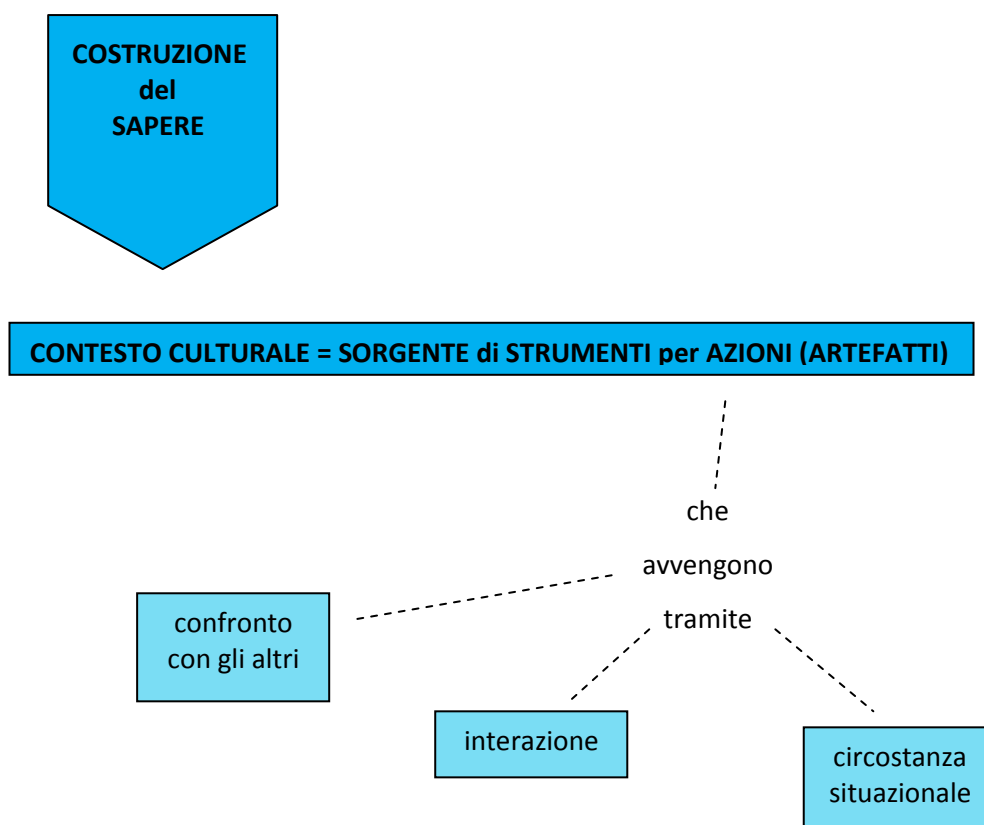
¹²⁶ *Ivi*, p. 98.

¹²⁷ *Ivi*, p. 120.

strumenti, che possono essere concettuali o materiali, ad esempio le conoscenze culturali, le competenze cognitive, il linguaggio o oggetti utili alla costruzione del sapere¹²⁸.

Dalla Teoria del contesto di Cole emerge dunque che il contesto, in definitiva, non solo stimoli l'individuo ad agire mentalmente o praticamente per costruire il sapere attraverso l'interazione sociale, ma lo sprona anche a creare o migliorare gli artefatti/strumenti che fungono da arnesi da utilizzare nel processo di creazione delle conoscenze.

Illustrazione schematica n. 13. Cole



¹²⁸ Ivi, p. 110.

2.3 Il costruttivismo e l'applicazione nella didattica

2.3.1 L'apprendistato e il laboratorio cognitivo

Come abbiamo visto considerando le teorie dei vari studiosi, il costruttivismo è un approccio estremamente orientato all'azione; agire è parte fondamentale della costruzione del sapere, dove con agire si intende non unicamente l'attività del pensiero, ma anche quella fisica. E dunque in che modo i vari postulati possono trovare un'applicazione pratica? Uno dei suoi metodi applicativi è l'apprendistato, che i costruttivisti Allan Collins, John Seely Brown e Susan Newman chiamano apprendistato cognitivo¹²⁹. Il costruttivismo si è occupato anche di questa procedura che in passato veniva svolta presso botteghe di artigiani o in altri ambiti professionali e con il tempo si è sviluppata e articolata sempre più, tanto che i suoi principi vengono applicati negli odierni laboratori didattici. L'idea centrale dell'apprendistato cognitivo è infatti quella di spostare gli studenti dallo spazio scolastico a uno spazio più consono all'apprendimento di determinati saperi e all'esercizio di specifiche competenze; il suo obiettivo è di superare l'astrattismo causato dalle restrizioni dell'«incapsulamento»¹³⁰, ovvero la circoscrizione dell'apprendimento all'ambito prettamente scolastico che non sollecita il riutilizzo delle competenze al di fuori della scuola¹³¹, di connettere in maniera diretta gli apprendenti alla realtà culturale e di permettere loro di operare all'interno di un concreto contesto di vita e lavorativo quotidiano del territorio.

I punti da cui è composto un apprendistato tradizionale sono i seguenti: modellamento, allenamento e assistenza, infine *fading*¹³². A questi, come vedremo, i costruttivisti aggiungeranno altri momenti fondamentali atti a sviluppare e consolidare le competenze cognitive.

Il modellamento (o *modelling*) consiste nel mostrare come si creano determinate cose, dopodiché, l'apprendente osserva e imita in accordo con la logica comportamentista dalla quale viene preso spunto e secondo la quale l'apprendimento avviene anche per imitazione.

L'allenamento e l'assistenza (*coaching* e *scaffolding*) consistono nel monitorare e assistere l'apprendente, correggendolo, portandolo a riflettere e a lavorare sugli errori mediante il

¹²⁹ Cfr. A. Collins, J. S. Brown and S. E. Newman, *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics*, in Resnick L. B. (ed.), *Knowing, Learning, and Instruction. Essay in Honor of Robert Glaser*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1989, pp. 453-491.

¹³⁰ S. Fioretti, *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*, Il mestiere della pedagogia, Franco Angeli, Milano, 2010, p. 106.

¹³¹ Cfr. *ivi*, pp. 106-107.

¹³² Cfr. A. Collins, J. S. Brown and A. Holum, *Cognitive apprenticeship: Making thinking visible*, in «American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers», 1991, vol. 15 n. 3, pp. 6-11, pp. 38-46.

sostegno didattico. Anche in questo punto dell'apprendistato i costruttivisti elaborano un altro dei principi dell'apprendimento comportamentista: quello dello stimolo, della risposta e del rinforzo. Il maestro offre stimoli in quanto porta alla riflessione, alla correzione dell'errore, pone domande, invita a collegare e coinvolge attivamente l'apprendente; l'apprendente, dal canto suo, risponde ai frequenti input del maestro applicandosi nel lavoro con consapevolezza, acquisendo competenze cognitive e pragmatico-funzionali ed esercitandole per consolidarle.

Il rinforzo consiste invece nell'ulteriore proposta di compiti con il fine di correggere gli errori, comprendere la teoria e i meccanismi pratici e rafforzare le competenze.

Con *fading*, infine, si intende il graduale diminuire della consulenza del maestro o esperto fino allo svanire completamente per lasciare l'apprendente libero di lavorare in piena autonomia esercitando le competenze acquisite¹³³.

Come accennato poc'anzi, il paradigma comportamentista sull'apprendistato viene ulteriormente elaborato dai costruttivisti i quali aggiungono tre punti necessari per l'ottimizzazione di questa pratica: l'articolazione, la riflessione e l'esplorazione¹³⁴.

L'articolazione consiste nel richiedere all'apprendista di descrivere e spiegare ad alta voce ciò che fa in modo tale da attivare un processo di riflessione sul suo operato, da indurlo esternare l'attività intrapsichica – esponendo agli altri le sue (pre)conoscenze e i ragionamenti e mostrando abilità di problem-solving, senso critico e analitico – e ad articolare e migliorare le proprie competenze.

Per quanto riguarda la riflessione invece non si tratta solamente di un'occasione metacognitiva da condividere con gli altri apprendisti o con il maestro esperto, ma si può condurre anche da soli, al di là dell'attività comune, concettualizzando l'apprendistato, pensando agli schemi di apprendimento cognitivo per perfezionarli e consolidarli con esercizi a casa.

L'ultimo punto aggiunto dai costruttivisti è l'esplorazione, vale a dire il momento finale durante il quale l'apprendente opera in autonomia e con padronanza della materia, esercita il senso critico, risolve i problemi e mette in pratica le sue competenze che sono ormai quasi come quelle del maestro esperto.

Come affermano Collins, Brown e Newman, «cognitive apprenticeship teaching methods are designed to bring [cognitive and metacognitive] tacit processes into the open, where students can observe, enact and practice them with the help from the teacher and from other students»¹³⁵,

¹³³ Cfr. *ibidem*.

¹³⁴ Cfr. A. Collins, S. J. Brown, S. E. Newman S. E., *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics*, cit..

¹³⁵ *Ivi*, p. 458.

pertanto, questo modello di apprendimento rappresenta un momento di azione sia intrapsichica che intersichica, di partecipazione, creazione di espressione e opinioni, esercitazione di competenze e abilità, confronto e condivisione del sapere, durante il quale i processi interni vengono esplicitati attraverso processi comportamentali. L'apprendistato cognitivo inoltre fornisce agli studenti l'occasione di individuare i loro punti di forza e i punti deboli anche mediante il confronto con gli altri; «the presence of other learners, sostengono i tre studiosi, provides the apprentices with calibration for their own progress, helping them to identify their strengths and weaknesses and thus to focus their efforts for improvement»¹³⁶. Ricollegandoci dunque anche alle teorie di Vygotskij, l'attività è regolata dal dialogo intersichico che opera nella zona di sviluppo prossimale – ovvero la distanza tra la situazione culturale e cognitiva attuale del novizio e la possibile situazione di crescita culturale e cognitiva dopo l'interazione con un esperto o con i pari – per mezzo dello *scaffolding*.

La gestione e l'acquisizione del sapere e delle competenze cognitive sono dovute però anche all'interazione intrapsichica, al dialogo interiore (discorso interiore o pensiero riflesso di Vygotskij). L'apprendistato cognitivo incoraggia la riflessione e la (meta)cognizione mediante il comportamento; la riflessione individuale regola l'attività cognitiva interiore, l'autocontrollo, la consapevolezza di sé, e aiuta a riordinare consciamente l'esperienza pratica dell'apprendistato.

Così, l'apprendistato cognitivo va considerato come un momento di apprendimento dinamico, di acquisizione e modellamento di competenze che si consolidano grazie alla partecipazione, alla mobilitazione degli apprendenti assistiti dal maestro; un momento in cui agli apprendenti vengono comunicate motivazioni e modalità di applicazione delle conoscenze, ed essi, sotto la guida dell'esperto e confrontandosi con i pari, diventano i costruttori del loro sapere e delle loro competenze (meta)cognitive¹³⁷.

Anche Sylvia Scribner (1923-1991) studiò il fenomeno della concretizzazione dell'approccio costruttivista. Il suo pensiero evolve dalla riflessione sulle teorie di Vygotskij e Leont'ev e si focalizza sulla procedura cognitiva dall'astratto al concreto¹³⁸. Dalle sue ricerche emerge che, nel passaggio dalle operazioni mentali a quelle pratiche, i soggetti osservati attingono sempre dalle loro pre-conoscenze, acquisite a scuola o attraverso esperienze passate; a queste essi aggiungono

¹³⁶ Ivi, p. 486.

¹³⁷ Cfr. ivi, pp. 453-491.

¹³⁸ Cfr. S. Scribner, *Mind in Action: A Functional Approach to Thinking*, in E. Tobach et al. (ed.), *Mind and Social Practice. Selected Writings of Sylvia Scribner*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997, pp. 296-307.

creatività e mostrano flessibilità nel trovare strategie che permettano loro di risolvere i problemi¹³⁹.

La psicologa statunitense sottolineò anche che occorre che i soggetti osservati si adattino dinamicamente all'ambiente, che assume un ruolo importante nell'acquisizione della conoscenza in quanto rappresenta una fonte di risorse (libri, Internet, attrezzi di lavoro, ecc.) messa a disposizione degli apprendisti-studenti. Questa procedura cognitiva offre agli apprendisti-studenti la possibilità di interagire con il contesto e, tramite esso, creare il sapere.

Scribner approfondì la ricerca anche sull'«effort-saving»¹⁴⁰, ovvero principio dell'economia per mezzo del quale si riducono gli sforzi fisici grazie al lavoro mentale ottimizzando il lavoro, trovando soluzioni facili e a portata di mano. Ella evidenzia la reciprocità tra il momento pratico e quello dell'attività mentale; secondo la studiosa, durante la procedura cognitiva dall'astratto al concreto, l'alternanza di attività materiali e mentali è necessaria; i momenti di lavoro pratico e i momenti di lavoro (meta)cognitivo sono considerati equivalenti e il loro avvicinarsi offre una condizione ideale per l'apprendimento e per la crescita professionale e culturale¹⁴¹.

2.3.2 Engeström: dall'astratto al concreto

Altri studi pratici sulla procedura cognitiva dall'astratto al concreto sono stati svolti da Yrjö Engeström che, come Scribner, ha approfondito le ricerche di Vygotskij e Leont'ev e ha sviluppato la propria teoria denominandola Teoria dell'attività e dell'apprendimento espansivo¹⁴². Lo studioso, tuttavia, non ha elaborato soltanto il pensiero dei due scienziati russi sulla socializzazione e sull'interiorizzazione, ma anche le riflessioni di Bateson sugli stadi dell'apprendimento.

In un'intervista del 2002 Engeström spiega nel seguente modo cosa intende per Teoria dell'attività:

¹³⁹ Ivi, p. 307.

¹⁴⁰ S. Scribner, *Towards a Model of Practical Thinking at Work*, in E. Tobach (ed.) et. al., *Mind and Social Practice. Selected Writings of Sylvia Scribner*, cit., pp. 375-384. Ivi, p. 378.

¹⁴¹ Cfr. ivi, p. 381.

¹⁴² Cfr. A Video Interview with Yrjö Engeström, online issue v. 2, recorded 16th January 2002, at CSALT, Lancaster University, UK. Processed & edited by LUTV. Su <http://csalt.lancs.ac.uk/alt/engestrom/> [ultimo accesso 02.12.2015]; cfr. anche Y. Engeström, *Learning by Expanding. An Activity Theoretical Approach to Development Research*, Orienta-Konsultit, Helsinki, 1987.

To bring in culture into the understanding of human functioning, so to see human beings as culturally mediated always embedded in some activity which has its own tools and its own language and its own communities. In that sense I think, for me, Activity Theory is a current stage, is very much an approach that tries to radically expand our notion of what is the proper unit of analysis or such a process like learning, for instance. So learning is not limited to what happens underneath the skin of a singular individual, but learning should be understood as ... and all cognitive processes should be understood as something which is distributed between individuals, their colleagues and the material artifact tools and their semiotic resources so that you expand the units of analysis of learning, for instance, and you start to look at who learns in a different way: it's not just the individual, but something like a functioning activity system which learns¹⁴³.

Pertanto, Engeström, con la Teoria dell'attività, studia un approccio che tende a osservare le persone e l'apprendimento dal punto di vista culturale. Ciò significa che l'essere umano viene inteso come un individuo occupato in una certa attività in cui interagisce culturalmente con gli strumenti che ha a disposizione e con gli altri. Tale interazione è possibile anche grazie al dialogo, come sostenevano pure Vygotskij e Leont'ev. Engeström, concorde con il costruttivismo socio-culturale, tende ad ampliare il concetto di apprendimento, che non viene più considerato un processo cognitivo personale, bensì un processo cognitivo collettivo, durante il quale gli individui utilizzano tutto ciò che è a loro disposizione come strumenti materiali e risorse semiotiche. Imparare, dunque, implica il coinvolgimento di più soggetti e mezzi di apprendimento che formano un sistema funzionante il quale permette di operare insieme per svolgere un'attività culturale. Così, la messa in pratica dell'approccio costruttivista avviene, anche per Engeström, durante un qualsiasi momento di apprendimento comunitario, al lavoro o a scuola, durante un'attività di gruppo, e gli individui sono parte, assieme ai mezzi messi a disposizione dall'ambiente scolastico o lavorativo, di un sistema inteso come funzionante in modo vivace e che si prefigge lo scopo di eseguire un compito più o meno complesso suggerito da un insegnante o da un esperto.

Tuttavia, Engeström non avalla solamente le teorie di Vygotskij e Leont'ev, egli infatti, ispirato dal pensiero di Gregory Bateson, studia anche le modalità dell'apprendimento concentrandosi su ciò che il sociologo e psicologo britannico chiama «learning 3»¹⁴⁴ e che lui nomina

¹⁴³ A Video Interview with Yrjö Engeström, cit..

¹⁴⁴ Con l'espressione *learning 3*, o apprendimento 3, Bateson si riferisce alla modifica del deutero-apprendimento (vd. par. 2.1). In questo stadio dell'apprendimento le abitudini cognitive dell'individuo vengono formate più velocemente e in maniera più flessibile, si imparano a gestire le irregolarità e l'imprevedibilità e scoprire regole durante la sperimentazione in autonomia, l'esercizio continuo e la cooperazione (cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., pp. 324-356).

«apprendimento espansivo». Sempre nell'intervista del 2002 Engeström espone tale concetto come segue:

Expansive learning or learning by expanding [...] refers to processes where human beings sometimes end up in real contradictory situations in their activity systems, where the demands or messages that are directed at them are conflicting so to an extent to feel that you are in a double bind: whatever you do is wrong and you can't do it right, and in those situations people sometimes engage in what Bateson would call learning 3, in a sense they distance themselves from this given context to construct a bigger picture, a bigger context, to expand the context. For instance, a student who is troubled by the conflict in demand at school may be able to distance him or herself to see that "Oh, school is actually just a sort of a rather pitiful institution as such, and there is more to life than that". And I think, that's how, for instance, the radical students movement emerged; students wanted to go beyond the information given, and learning by expanding or learning 3 is very much going beyond the information given to construct a new set of criteria, a broader picture, a broader object for your activity in which it liberates you from the constraints or the practical setting in which you are functioning and enables you to create new settings. So learning 3 or expansive learning is very much about learning something which is not yet there where you learn by constructing a new activity¹⁴⁵.

Dunque, per lo studioso, l'apprendimento non può essere esclusivamente limitato all'interno degli stretti confini di un preciso e lineare compito, ma è un fenomeno che va oltre, può essere imprevedibile e soggetto a continue variazioni. È un momento che permette agli studenti di affrontare i problemi, analizzarli, individuare ciò che si discosta dalla norma, scoprire conoscenze, sviluppare ed esercitare recenti competenze e abilità apprese durante la gestione delle irregolarità con il fine di utilizzarle e metterle in pratica soprattutto in situazioni al di fuori del contesto scolastico, quindi di espandere il raggio dell'ambientazione. Questa condizione di curiosità e di desiderio di applicare le nuove competenze al di fuori del contesto scolastico è permessa dall'insegnante (o dall'esperto), il quale offre agli studenti opportunità autentiche di apprendimento che incoraggiano ad allargare conoscenze, competenze e abilità in terreni o setting più ampi e talvolta controversi, in altre parole, nella vita lavorativa ma anche in quella sociale.

Spesso i discenti si domandano a cosa possano servire determinate conoscenze e competenze, ed esattamente questo quesito deve stimolare l'espansione del raggio della messa in pratica di tali conoscenze e competenze con il fine di affrontare anche situazioni impreviste e formare non solo allievi capaci, ma anche individui che si adeguano con facilità al contesto sociale in cui si trovano

¹⁴⁵ A Video Interview with Yrjö Engeström, cit..

ad operare e per i quali la scuola è un input, un punto d'inizio per la costruzione del sapere. Questo tipo di scuola motiva una certa «flessibilità cognitiva [che consente] di risolvere problemi dello stesso tipo in modi diversi [...] attingendo da un vasto repertorio personale di strategie considerando le proprietà dello specifico problema e le circostanze particolari di soluzione: il contesto»¹⁴⁶. L'elasticità mentale permette agli studenti di risolvere problemi simili in luoghi diversi, extrascolastici, e con modalità differenti o adattate al problema e alla situazione. Tale flessibilità cognitiva, che Scribner denomina «pensiero pratico»¹⁴⁷, è la facoltà che ha il pensiero di adattarsi all'ambiente, di risolvere lo stesso tipo di problemi in uno spazio del problema differente, adeguandosi a ciò che è messo a disposizione dal contesto (strumenti e informazioni), selezionando e integrandovi le proprie risorse cognitive (strategie, conoscenze, competenze e abilità)¹⁴⁸.

2.3.3 La Comunità di pratica di Wenger

Un'ulteriore concretizzazione dell'approccio costruttivista si trova anche nella Comunità di pratica di Wenger¹⁴⁹, ovvero la comunità al cui interno gli individui creano una conoscenza continua e collettiva per mezzo delle competenze del singolo e di tutti. Il termine Comunità di pratica nasce negli anni '90 con Étienne Charles Wenger (1952), il quale studia un processo di apprendimento simile a quello dell'apprendistato, nelle botteghe artigiane o in altre sedi di lavoro, ma che può venirsi a creare in qualsiasi contesto di acquisizione di sapere, e perciò ha avuto successo anche applicato alla didattica laboratoriale.

Secondo il ricercatore, una comunità di pratica sussiste quando si creano collaborazione e interazione attraverso le quali il gruppo raggiunge un risultato comune. Per lo studioso, affinché si conquistino un obiettivo comune, occorrono condivisione di conoscenze, impegno reciproco, coinvolgimento di tutti i membri del gruppo e miglioramento delle abilità. Pertanto, tutti i componenti di tale aggregazione di persone sono chiamati a partecipare in modo attivo alla loro

¹⁴⁶ B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, cit., p. 126.

¹⁴⁷ S. Scribner, *Thinking in Action: Some Characteristics of Practical Thought*, in Tobach et al. (ed.), *Mind and Social Practice. Selected Writings of Sylvia Scribner*, cit., pp. 319-337. Ivi, p. 319.

¹⁴⁸ *Ibidem*.

¹⁴⁹ Cfr. E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998; cfr. anche G. Alessandrini (a cura di), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Le Bussole, Carocci, Roma, 2007.

evoluzione per raggiungere conoscenze e abilità condivisibili da a tutti, secondo un approccio comunitario.

I concetti di base del pensiero di Wenger sono i seguenti:

- 1) gli individui sono esseri sociali che appartengono ad una comunità;
- 2) la conoscenza è la competenza o l'abilità del singolo individuo o di un gruppo che viene esercitata durante le attività, conoscere infatti vuol dire impegnarsi e partecipare dinamicamente ai compiti;
- 3) il significato che gli individui attribuiscono al mondo è il prodotto dell'apprendimento che permette, di conseguenza, lo sviluppo dell'identità personale o collettiva.

Quindi, in questo senso, l'apprendimento è il frutto dell'impegno di una comunità, il risultato della pratica e dell'esperienza che permette il riadattamento delle competenze: «Practice does not exist in the abstract it exists because people are engaged in actions whose meanings they negotiate with one another»¹⁵⁰. Durante la pratica dunque si condividono intenzioni e prospettive comuni, si interagisce, si negozia, si discute, ci si aiuta reciprocamente, si apprende dagli altri, si cercano soluzioni ai problemi, si costruisce il significato del mondo e si stimola il senso di responsabilità individuale e collettiva in un'atmosfera invitante.

Wenger si focalizza anche sul concetto di identità. Secondo lo studioso, l'identità (così come l'apprendimento) è un costruzione sociale, il frutto della negoziazione e della reificazione di un'esperienza, il prodotto di processi di interazione sociale avvenuti con il coinvolgimento e l'impegno dell'intera comunità. E l'identità individuale si crea attraverso quella del gruppo¹⁵¹.

Per creare l'identità però – sia individuale che comunitaria – e per apprendere occorrono tre elementi fondamentali: coinvolgimento, immaginazione e allineamento. Il coinvolgimento è un reciproco momento di negoziazione, pratica, scambio, sostegno e corresponsabilità. L'immaginazione, che contempla anche la creatività, è la capacità di creare nuove immagini, collegare attraverso il tempo e lo spazio, esplorare e immedesimarsi. L'ultimo elemento che contribuisce alla costruzione dell'identità è l'allineamento (*alignment*), ossia il processo di organizzazione, connessione e coordinamento tra l'individuo, la collettività, le azioni, le pre-conoscenze, le nuove conoscenze, le competenze e la pratica¹⁵².

In definitiva, una comunità di pratica è un gruppo di individui che, spinti da un interesse collettivo, svolgono un compito, interagiscono, si adoperano all'interno di un'esperienza condivisa e quindi

¹⁵⁰ E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, cit., p. 73.

¹⁵¹ Cfr. *ivi*, pp. 143-149.

¹⁵² Cfr. *ivi*, pp. 174-180.

sviluppano conoscenze, competenze e abilità per costruire l'identità del singolo individuo e del gruppo.

Dunque, la comunità di pratica di Wenger è una modalità di realizzazione delle varie teorie degli studiosi del costruttivismo e anche questo sistema di apprendimento è stato contemplato per l'esperienza riguardante il Museo del corallo che vedremo più avanti.

2.3.4 Il ruolo del docente e l'ambiente di apprendimento e di pratica

Come abbiamo visto, le varie forme di concretizzazione del paradigma costruttivista, l'apprendistato, il laboratorio cognitivo, l'apprendimento espansivo di Engeström e la comunità di pratica di Wenger hanno diversi punti in comune:

- la ricerca e la valorizzazione delle esperienze sociali e naturali svolte a scuola, a casa e al lavoro;
- la valorizzazione delle relazioni sociali;
- la valorizzazione della cooperazione;
- la valorizzazione delle pre-conoscenze a cui sommare le nuove;
- la condivisione del sapere con gli altri.

La gestione e la riuscita di queste varie forme di applicazione del pensiero costruttivista, tuttavia, sono possibili soprattutto grazie al docente, il cui ruolo è fondamentale. L'insegnante non è più l'esperto in materia che istruisce gli studenti, ma – seppur mantenendo questo ruolo – è esperto di didattica e procedure costruttiviste; è colui che mette gli allievi nella condizione di apprendere attivamente e in modo efficiente e concreto. Egli è una figura che permette ai discenti di esplorare, agire, negoziare, confrontare e creare e che, nello specifico, programma la didattica, governa i processi di apprendimento, valuta e riflette sull'andamento dei progetti e sui risultati. Egli allestisce gli spazi e suddivide i tempi, instaura un clima di dialogo, mette gli apprendenti nella condizione di scoprire sé stessi, li orienta verso la scoperta, valorizza le conoscenze e le risorse del singolo e aiuta a costruirne ulteriori, sollecita la pianificazione delle azioni, l'azione, la riflessione (autoriflessione e metariflessione) e il senso critico, stimola le competenze cognitive e metacognitive e coordina le dinamiche di gruppo. Oltre a ciò, il docente deve essere in grado di programmare e organizzare l'ambiente di apprendimento e di pratica. Ma cosa è l'ambiente di apprendimento e di pratica? Un tale ambiente è composto da diverse persone e componenti, ovvero l'apprendente, il docente, l'esperto o l'istruttore, lo spazio (aula scolastica, laboratorio,

luoghi aperti, bottega artigiana, biblioteca, ecc., in cui sono a disposizione gli strumenti e i mezzi, dove con strumenti e mezzi si intendono attrezzi di lavoro, tecnologie, informazioni, spazi fisici, libri, e via dicendo), le regole e i tempi da concordare e rispettare, le attività da svolgere, gli obiettivi (ad esempio la creazione di un sito web, di un documentario o di un pezzo teatrale) e, infine, l'atmosfera in cui si apprende e lavora. Tuttavia, la didattica del costruttivismo non ha confini fisici e (meta)cognitivi ben delineati, essa risulta *fuzzy*, sfocata; si tratta infatti di una didattica che offre la possibilità di apprendere spesso al di fuori della scuola e si concentra più sulle procedure che sull'obiettivo, anche se quest'ultimo è comunque considerato importante, ma può essere flessibile e concordato con gli apprendenti, i quali sono coinvolti in tale scelta attraverso una fase di metariflessione che li rende attivi protagonisti della costruzione del loro sapere¹⁵³. Infine, il docente costruttivista sollecita la partecipazione, la riflessione, motiva i discenti a diventare individui consapevoli e autori della loro conoscenza, e si focalizza sulla gestione dell'imprevedibilità che «richiede uno sforzo costante di attenzione, monitoraggio e revisione della programmazione [...] avendo un numero di variabili decisamente [...] alto»¹⁵⁴.

Pertanto, oltre al compito di contemplare nella programmazione gli elementi sopraindicati (competenze degli apprendenti, ambiente, strumenti di lavoro, libri, ecc.), il docente deve essere capace di far interagire tutte le componenti e di guidare tale interazione dal punto di vista cibernetico. Secondo la cibernetica¹⁵⁵ (dal greco "arte di pilotare", la scienza che si occupa delle relazioni logiche tra i vari elementi di un sistema), il formatore dovrà quindi monitorare l'interazione, valutarla, osservarla, condizionarla positivamente e guidarla. I comportamenti dei membri di un gruppo – apprendenti, esperti o docenti – si influenzano a vicenda, cosicché non è possibile prevedere nei minimi particolari il grado di suggestione reciproca né, conseguentemente, l'evolversi di una situazione di apprendimento. Poiché l'apprendimento costruttivista non risponde a fasi standardizzate e lineari, risulta impossibile anche presagire la combinazione degli elementi; per di più, ogni apprendente reagisce in modo diverso perché attinge alle sue pre-esperienze e alle sue competenze. Dunque, dirigere l'interazione risulta un compito abbastanza arduo. In termini pratici, il docente deve essere capace di mettere in relazione tutti gli elementi di

¹⁵³ Cfr. A. Spinelli, *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, cit., p. 81.

¹⁵⁴ Ivi, p. 83.

¹⁵⁵ Il fondatore della cibernetica fu Norbert Wiener (1894-1964). Durante gli anni della Seconda Guerra Mondiale il matematico e scienziato statunitense condusse degli studi interdisciplinari nel campo della biologia e della neurofisiologia riguardanti la comunicazione e il controllo negli animali, nella macchina, ma anche nell'uomo. Egli riportò i risultati delle sue ricerche nell'opera intitolata *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine*, pubblicata per la prima volta da The MIT Press, Cambridge, MA, nel 1948.

un progetto, ma, essendo gli studenti lasciati liberi di attingere dalle proprie esperienze e competenze, di pensare e agire – seppur entro dei parametri – il docente deve essere in grado di gestire l'imprevedibilità dei pensieri e delle azioni degli apprendenti, di assecondare il nuovo andamento e, contemporaneamente, di prendere decisioni che conducano i discenti verso l'obiettivo prestabilito, per quanto possibile. In definitiva, l'insegnante deve osservare l'andamento del progetto, riordinarlo a seconda delle variabili e cercare di guidarlo nella direzione prestabilita.

Oltre alla programmazione e alla gestione dell'ambiente di apprendimento, occorre anche una valutazione o riflessione sia di carattere individuale che collettivo. Per quanto riguarda la riflessione individuale ogni membro del gruppo dovrebbe valutare il ruolo assunto nel progetto, le responsabilità, le competenze acquisite, il proprio grado di interazione con l'ambiente e con gli altri. La riflessione collettiva invece implica la valutazione comune, ovvero fatta insieme agli altri, sull'andamento del progetto, sul risultato ottenuto, sugli errori commessi e sulle possibilità di miglioramento. Infine, oltre alla riflessione individuale e collettiva, il docente deve riflettere sul proprio operato, su quello del gruppo e del singolo apprendente, concentrandosi non solo sul sapere in generale e sul saper fare di ogni discente, ma anche sull'essere, ossia sull'essere capace di lavorare con gli altri, sull'essere aperto all'acquisizione tramite gli altri e alla condivisione con gli altri, insomma, sull'essere responsabile della costruzione del sapere¹⁵⁶.

Possiamo pertanto riassumere i concetti di programmazione, gestione e valutazione nel seguente modo: la programmazione si concentra sull'organizzazione degli spazi, delle tempistiche, dell'attività cognitiva e dell'interazione individuo-gruppo-ambiente; la gestione implica la guida, per quanto possibile, delle dinamiche di gruppo e dell'ambiente, la *governance* delle variabili e dell'imprevedibilità; la valutazione si focalizza invece sulla metariflessione del singolo, del gruppo e dell'insegnante sull'operato, sull'andamento del progetto e sul risultato.

2.4 Percorso didattico per il Museo del corallo

In questo paragrafo verrà presentato un percorso didattico per una classe di italiano L2 con competenze di base di livello A1, imperniato sulla visita al Museo del corallo. La prima parte sarà dedicata alla preparazione alla visita, la seconda alla visita alla Struttura, nella terza invece sarà

¹⁵⁶ Cfr. A. Spinelli, *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, cit., pp. 82-87.

esposta una proposta di laboratorio presso un maestro orafo della città attraverso il quale concretizzare nella pratica l'approccio costruttivista e, infine, verranno acclusi i questionari per la valutazione dell'intero progetto. Nel presente paragrafo, pertanto, verranno discussi i diversi step corredati da varie schede contenenti molteplici attività per gli studenti e intervallate dall'analisi delle loro funzioni dal punto di vista del costruttivismo.

Nonostante l'approccio principale adottato nella progettualizzazione del percorso sia quello costruttivista, risulta difficile isolare quest'ultimo e considerarlo l'unica dimensione in cui operare. Gli altri approcci coinvolti in questo progetto, che risulta piuttosto articolato, si alternano, si intersecano e sono spesso inscindibili in quanto, come abbiamo visto nei paragrafi riservati alla teoria, essi rappresentano le sfumature dell'approccio costruttivista. Benché dunque il costruttivismo sia la prospettiva prevalente, l'intera proposta educativa prende forma anche secondo un caleidoscopio di vari approcci che comprende gli approcci comunicativo, cooperativo, culturale, sociale e lessicale.

2.4.1 Gli step del percorso

2.4.1.1 Step 1. Preparazione alla visita del Museo

Schema dell'attività

Step	Temp.	Attività	Forma di lavoro	Ruolo del docente	Materiali	Competenze degli studenti
1	1 ora	A) Preparazione alla visita del Museo del corallo, Alghero.	A) In classe, in plenum.	A) Il docente espone il progetto e ne spiega il valore didattico e pedagogico, in seguito fornisce una serie di informazioni sul corallo (finalizzate a introdurre gli apprendenti a questa peculiarità della città di Alghero), presenta brevemente il Museo dando indicazioni sull'ubicazione, data	A) Slide scheda 1, fotoc. scheda 2, pezzo di corallo.	A) e B) Gli studenti comprendono il valore didattico e pedagogico del percorso educativo, iniziano a sviluppare competenze culturali e a fare conoscenza con un aspetto tradizionale e distintivo della

		<p>B) Incontro con il lessico di base ed eventuale creazione della lista di domande da rivolgere agli operatori culturali durante la visita.</p>	<p>B) In classe, in plen., in coppia, individ..</p>	<p>di costruzione, etc., e contemporaneamente mostra due fotografie e un pezzo di corallo.</p> <p>B) Il docente presenta anche il lessico essenziale per affrontare la visita mostrando una serie di immagini e fornendo la fotocopia dell'attività sulla scheda 4 da svolgere individualmente che verrà corretta prima in coppia e poi in plenaria. Infine, egli aiuta la classe a scrivere eventuali domande da porre agli operatori nella Struttura.</p>	<p>B) Slide scheda 3, fotocopie scheda 4.</p>	<p>città di Alghero; essi cominciano a lavorare con l'immaginazione, a compiere le prime inferenze attraverso la visione delle immagini e la percezione tattile del pezzo di corallo e a confrontare le pre-conoscenze con i nuovi input; in seguito, comprendono e acquisiscono un lessico essenziale tramite le immagini della scheda 4 e vengono incoraggiati alla scoperta per mezzo della formulazione delle domande.</p>
--	--	---	--	--	--	--

In primo luogo **(A)** è consigliabile che il docente riveli alla classe le anticipazioni progettuali poiché queste offrono una direzione e un inquadramento del lavoro che sono fondamentali per l'orientamento degli studenti, per la motivazione all'esperienza e per acquisire consapevolezza del percorso di apprendimento individuale e di gruppo. In questa fase iniziale, evitando un linguaggio tecnico sconosciuto agli apprendenti, è opportuno anche sottolineare il valore del progetto, rendere partecipi i discenti delle competenze che possono essere acquisite (le *core skills*, ossia le competenze essenziali come quelle culturali, lessicali, linguistico-comunicative, ma anche quelle trasversali come quelle sociali, interazionali, di cooperazione, tecniche, etc.), affinché non si abbia

una scarsa o errata percezione dell'importanza didattica e pedagogica che potrebbe portare a un eventuale insufficiente impegno e demotivazione.

In seguito, per ottimizzare l'apprendimento e la visita al Museo, è utile una lezione introduttiva sulla Struttura, sul corallo e sulla costruzione del lessico di partenza. L'insegnante può inoltre cominciare il percorso stimolando la classe a lavorare inizialmente in modalità di acquisizione linguistica "globale" (principio della bimodalità¹⁵⁷) mostrando al proiettore le seguenti immagini della scheda 1 raffiguranti il *Corallium Rubrum*¹⁵⁸ e un subacqueo vicino ad una colonia di corallo¹⁵⁹.

¹⁵⁷ Il principio della bimodalità riguarda il funzionamento dell'emisfero cerebrale destro e dell'emisfero cerebrale sinistro. L'emisfero destro è deputato alla percezione globale, olistica, contestuale, simultanea e analogica dell'input; l'emisfero sinistro è deputato ai compiti analitici, sequenziali e logici. I due emisferi interagiscono tra loro attraverso un sistema di fibre nervose detto *corpus callosum*. Oltre al suddetto principio è utile ricordare anche il principio della direzionalità del cervello. Secondo tale principio gli input vengono elaborati e scambiati tramite il *corpus callosum* in una direzione che va dall'emisfero destro a quello sinistro. Per cui anche l'insegnamento deve assecondare questo modus operandi neurologico affrontando l'input prima in maniera globale e successivamente in maniera analitica (cfr. R. Titone e M. Danesi, *Introduzione alla psicologia del linguaggio*, Armando Editore, Roma, 1990, pp. 56-58; trad. it. R. Titone, M. Danesi, *Applied Psycholinguistics. An Introduction to the Psychology of Language Learning and Teaching*, University of Toronto Press, Toronto, 1985).

Su questi due principi si fonda la Psicologia della Gestalt. I padri fondatori di questo movimento furono Max Wertheimer (1880-1943) e i suoi assistenti Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1941). I tre psicologi tedeschi formularono una loro teoria sulla percezione, detta Teoria della Gestalt, o Teoria della forma. Essi studiarono l'esperienza umana concentrandosi sulla percezione che, come anche loro asseriscono, avviene prima in modalità globale, poi analitica e infine sintetica. La Teoria sostiene principalmente che la mente percepisce gli input come un tutto globale e che la percezione sia: 1) il prodotto delle relazioni che intercorrono tra i diversi stimoli; 2) il risultato dei processi analitici che coinvolgono gli input. Per relazioni i tre studiosi intendono i rapporti di vicinanza e somiglianza tra gli input, la semplicità e la codifica di input (non collegati tra loro) come a sé stanti, le esperienze passate simili a cui il cervello può correlarsi e lo sfondo o contesto in cui gli input sono inseriti.

I tre Gestalter, dunque, rispettando il principio della bimodalità e il principio della direzionalità, elaborarono il costrutto per il quale la percezione avviene attraverso molteplici stimoli secondo la sequenza globalità-analisi-sintesi (cfr. M. Wertheimer, *Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt, II*, in «Psychologische Forschung. Zeitschrift für Psychologie und Ihre Grenzwissenschaften», Band 4, Verlag von Julius Springer, Berlin, 1923, pp. 301-350).

Nel caso dell'apprendimento di una L2, la percezione globale implica l'incontro iniziale dell'apprendente con le informazioni finalizzato alla comprensione generale del tema; attraverso tale incontro si attiva l'emisfero cerebrale destro. Durante l'analisi invece si indagano le diverse componenti di un testo (lessicali, grammaticali, culturali, etc.) e il loro funzionamento attraverso i vari stimoli, attivando l'emisfero cerebrale sinistro; la sintesi infine implica l'utilizzo degli elementi incontrati e analizzati per fissarli attraverso la pratica.

¹⁵⁸ Immagine tratta da http://galleria.castedduonline.it/medias/18/uid_152e1296be1.640.0.jpg [ultimo accesso 16.03.2016].

¹⁵⁹ Immagine tratta da http://www.ansa.it/webimages/img_457x/2012/10/10/d3eeab9dbc05ae3fe9fc3619ae407cdc.jpg [ultimo accesso 16.03.2016].

Scheda 1



Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Dopo aver mostrato le due fotografie, l'insegnante può porre domande iniziali come, ad esempio, «Avete mai visto un pezzo di corallo dal vivo?», «Avete un gioiello di corallo?», «Avete visto le vetrine dei negozi che espongono le creazioni in corallo?», oppure «Chi di voi ha mai fatto un'esplorazione subacquea?». I quesiti non dovrebbero essere più di tre o quattro e il loro fine sarebbe quello di avvicinare la classe al tema del progetto motivandola mediante una riflessione personale che induca ad attingere dalla propria esperienza di vita.

Durante il momento delle risposte degli studenti e un'eventuale breve chiacchierata in plenaria, il docente fa anche circolare tra i banchi un pezzo di corallo (o può chiedere agli studenti di avvicinarsi intorno alla cattedra). Vedere dal vivo e toccare con mano il corallo stimolano ulteriormente la curiosità e l'apprendimento attraverso la percezione visiva – per mezzo della quale è possibile la constatazione della forma e del colore – e la percezione tattile – che serve a identificare ulteriormente le caratteristiche fisiche e quelle strutturali del corallo (forma, durezza e resistenza). Alla presentazione di ogni input, prima le immagini e poi l'oggetto, si stabilisce un micromomento di confronto tra pre-conoscenze e nuove conoscenze, dove per pre-conoscenze si intendono le nozioni acquisite durante un'esperienza di vita precedente all'iniziativa, ad esempio la lettura di un articolo sul corallo o di una guida della città, oppure nozioni costruite con lo studio della biologia marina a scuola o con un'eventuale escursione subacquea. Come abbiamo visto nel paragrafo relativo alle teorie costruttiviste, Kant sosteneva che qualsiasi conoscenza origina da un'esperienza¹⁶⁰, per cui anche lo studio della biologia marina, un'immersione subacquea o *similia* dovrebbero essere considerate pre-conoscenze ugualmente valide e rappresenterebbero un'ottima base di confronto sulla quale continuare ad aggiungere nuovo sapere. Inoltre, analizzando questo momento didattico dal punto di vista di Vico¹⁶¹ e Kant¹⁶², osservare e sentire con mano il corallo suscitano l'immaginazione e l'intuizione. I discenti posso porsi domande su dove e come si raccoglie il corallo, sulla specie marina, sulla struttura, etc., possono cominciare a compiere le prime semplici inferenze (sempre basate sul confronto con le pre-conoscenze), per esempio possono dedurre che il corallo è una specie marina che nasce abbarbicata sulle rocce e che è pescata a mano per evitare la distruzione della colonia e dell'ambiente ad essa circostante, oppure possono notare che all'interno dello scheletro vive un animale a forma di fiore, il polipo, visibile anche nella prima immagine della scheda 1.

¹⁶⁰ Cfr. I. Kant, *Critica della ragion pura*, cit..

¹⁶¹ Cfr. G. Vico, *Dell'Antichissima Sapienza degli Italiani*, cit.; cfr. anche *Id.*, *Principi di scienza nuova*, Mondadori, Milano, 1992.

¹⁶² Cfr. I. Kant, *Critica della ragion pura*, cit..

Dopo la fase motivazionale, il docente può proseguire con la fase in cui si introduce la Struttura museale. Attraverso una breve presentazione orale (si veda la scheda 2 nella pagina seguente), l'insegnante indica l'ubicazione del Museo e spiega che questo si trova all'interno della Villa Costantino, un edificio in stile liberty donato qualche anno fa dalla famiglia Costantino al Comune di Alghero; inoltre, aggiunge che il corallo, chiamato anche «oro rosso», è una risorsa economica per il territorio. In tale occasione, secondo l'approccio comunicativo (atto a sviluppare l'abilità ricettiva dell'ascolto) e l'approccio culturale (finalizzato a fornire un'introduzione al tema), il docente mostra anche una serie di tre immagini (si veda la scheda 3, p. 74): un'immagine della localizzazione sulla piantina della città¹⁶³, una fotografia dell'entrata del Museo¹⁶⁴ e una del corallo¹⁶⁵. Questa breve e iniziale presentazione orale ha lo scopo di collocare gli studenti all'interno della dimensione spazio-temporale della Struttura per introdurli al nuovo tema e di offrire dunque un input orientativo iniziale per indirizzarli, in seguito, nella specificità del tema e dell'attività. L'insegnante deve, però, attenersi ad un numero minimo di nozioni e immagini per non preannunciare le informazioni che dovrebbero essere scoperte durante la visita e durante il laboratorio presso il maestro orafo; egli deve dunque cercare di dosare gli input, stimolando la curiosità e la motivazione degli apprendenti, avviandoli sul cammino di apprendimento, senza svelare troppe nuove conoscenze, senza fornire troppe anticipazioni culturali e lessicali per evitare di attenuare la curiosità per il percorso formativo, e deve invece, secondo l'ottica costruttivista, offrire la possibilità agli studenti di creare attivamente il sapere, e non di assimilarlo passivamente.

Una volta divulgati gli input strettamente necessari e mostrate contemporaneamente le tre immagini, il docente può lasciare spazio a qualche contributo spontaneo dei discenti oppure può incoraggiarli al confronto con le pre-conoscenze con domande come, per esempio, «Cosa sapete del corallo?», «Chi di voi sa spiegare cosa è la Grande Barriera Corallina?», «Avete mai visto un documentario su questa muraglia sommersa?», «A cosa serve la Barriera?». Nel caso in cui gli apprendenti non possedessero molte informazioni sulla Grande Barriera o sul corallo in generale, le domande li spronerebbero comunque all'uso dell'immaginazione e a compiere inferenze, con il fine ultimo di aggiungere un ulteriore tassello alla costruzione del sapere.

¹⁶³ Immagine (adattata) tratta da http://www.leviedellasardegna.eu/images/p007_1_04.jpg [ultimo accesso 18.03.2016].

¹⁶⁴ Immagine tratta da http://www.hotelcalabona.com/public/crop/museo-del-corallo_495581600x450.jpg [ultimo accesso 18.03.2016].

¹⁶⁵ Immagine tratta da https://www.nikonphotographers.it/site/var/upload/NPU/153364/Corallo-20110425_518_4f7c6fe205423.JPG [ultimo accesso 18.03.2016].

Scheda 2

Presentazione del Museo del corallo

Il Museo del corallo si trova in Via XX Settembre 8, ad Alghero. La struttura è ospitata nella Villa Constantino, donata dall'omonima famiglia diversi anni fa al Comune di Alghero. L'edificio si trova nel centro della città, è in stile Liberty e ha una dimensione di 230 mq circa. I lavori di restauro della villa e la sistemazione del giardino sono iniziati nel 2007, e il museo è aperto dalla fine del 2010.

La struttura, gestita da un gruppo di giovani (Cooperativa Itinera), espone creazioni e informazioni sul *Corallium rubrum*, una specie tipica di corallo del Mar Mediterraneo. Il corallo rosso è stato sempre una risorsa del territorio algherese che viene appunto nominato *Riviera del corallo*. Il mare algherese è molto ricco di questa specie marina che è particolare e pregiata per via del suo colore rosso acceso e per la sua durezza. Il corallo di Alghero viene chiamato anche "oro rosso", è lavorato presso i laboratori di maestri orafi della città e poi venduto nelle numerose gioiellerie che affollano le vie del centro storico.

Poiché in passato le risorse sono state sfruttate in maniera eccessiva, per evitare l'impovertimento e la distruzione del fondale marino, la pesca del corallo è concessa attualmente solo a una trentina di pescatori subacquei professionisti che si immergono sino ai 100 metri di profondità.

Scheda 3



Il lessico

In seguito, per attivare il lessico (**B**) in piena ottica costruttivista, e anche secondo anche il Lexical Approach¹⁶⁶, il docente procede con un brainstorming, ovvero «la rappresentazione grafica di catene semantiche»¹⁶⁷. L'insegnante, dopo aver scritto e cerchiato alla lavagna la locuzione «corallo rosso», per dare inizio ad un diagramma a ragno, domanda agli apprendenti di alzarsi, raggiungere la lavagna e apportare il loro contributo aggiungendo termini riguardanti il tema e riprendendo i termini già scoperti nei precedenti momenti didattici, ossia durante la breve presentazione del Museo e la spiegazione delle immagini. Dal corpo del ragno, per associazione, gli studenti costruiscono così una lista di item lessicali (parole singole, locuzioni, eventuali metafore come «oro rosso», ecc.) dello specifico campo semantico. Oltre all'attivazione del lessico, il brainstorming permette di fissare parole nuove attraverso la memoria visiva e favorisce gli studenti che apprendono attraverso le associazioni di idee e quelli che apprendono secondo schemi analitici¹⁶⁸. Per espandere il lessico e cominciare a fissarlo, il docente può anche far svolgere una serie di attività come creare schemi o insiemi per suddividere le tipologie di parole (sostantivi, verbi) emerse dal brainstorming. Secondo il punto di vista di Piaget, le attività di questa fase del percorso sono atte a percepire, a far assimilare gli item lessicali per breve tempo nella memoria semantica degli studenti, nella MBT¹⁶⁹ (memoria a breve termine o memoria di lavoro) per poi accomodarli, ossia modificarli e rielaborarli¹⁷⁰. In seguito, tali item riemergeranno attraverso l'ascolto o l'interazione con gli operatori culturali durante la visita al museo e verranno riciclati durante il laboratorio presso il maestro orafo, per essere infine incorporati definitivamente nella MLT¹⁷¹ (memoria a lungo termine)¹⁷².

Successivamente si passa alla Scheda 4¹⁷³ (a p. 78), da svolgere inizialmente in forma individuale attraverso la tecnica dell'abbinamento. Nell'attività proposta nella scheda vengono forniti una

¹⁶⁶ Cfr. P. Diadori e L. Vignozzi, *Approcci e metodi per l'insegnamento della L2*, in P. Diadori, *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, 2011, pp. 35-67. Ivi, pp. 44-46.

¹⁶⁷ P. E. Balboni, *Fare educazione linguistica*, cit., p. 42.

¹⁶⁸ Cfr. *ibidem*.

¹⁶⁹ Cfr. *Memoria*. Su <http://www.treccani.it/enciclopedia/memoria/> [ultimo accesso 02.04.2018].

¹⁷⁰ Cfr. Piaget J., *Psicologia dell'intelligenza*, cit., pp. 14-15.

¹⁷¹ Cfr. *Memoria*, cit..

¹⁷² Cfr. Piaget J., *Psicologia dell'intelligenza*, cit., pp. 14-15.

¹⁷³ Fonti internet delle immagini della scheda 4.

Pescare: <http://pescaalmare.altervista.org/pescareallabolognese.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].

Fondale marino: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/it/7/7a/Jelsa-mormore.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].

Pesce: <http://www.incredibilia.it/wp-content/uploads/2015/03/Pesce-pagliaccio2.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].

Conchiglia: http://www.foto-blog.it/img/d116_1623.jpg [ultimo accesso 10.07.2016].

serie di item lessicali (prevalentemente sostantivi e verbi, ma anche qualche aggettivo) che in parte riprendono il lessico affrontato fino a quel momento (corallo, maestro orafo, etc.); a questo si aggiungono nuovi termini come «barca/corallina» («corallina» è il nome della barca utilizzata per la pesca del corallo), «conchiglia», «immergersi», e via dicendo, utili nella fase successiva. La scelta dell'abbinamento immagine-parola ha lo scopo di agevolare la memorizzazione dei nuovi item lessicali grazie all'attivazione della memoria visiva. Le immagini, colorate e sistemate in un ordine piacevole alla vista, esplicitano con una certa immediatezza il loro significato, per esempio nella fotografia che rappresenta l'esposizione di gioielli in vetrina, la vetrina stessa aiuta a comprendere che questa immagine si collega all'espressione «esporre in vetrina», e non al termine «gioielli», collegabile invece alla foto precedente.

Dal punto di vista costruttivista-costruzionista di Goodman gli studenti possono compiere individualmente una serie di azioni cognitive come ordinare, interpretare, aggiungere, analizzare, adattare e confrontare con le pre-conoscenze¹⁷⁴; oppure, secondo il pensiero di Piaget, essi possono lavorare sulla percezione, sull'assimilazione del nuovo sapere per poi passare all'accomodamento, vale a dire alla rielaborazione delle pre-conoscenze in base ai nuovi stimoli, con il fine di costruire la propria realtà culturale e linguistica intrapsichica, una realtà sì simile a quella degli altri discendenti, ma non ontologica, bensì soggettiva, in quanto basata su pre-esperienze personali che portano alla costruzione di nuove conoscenze con sfumature differenti da quelle degli altri apprendenti¹⁷⁵.

Dopo la correzione dell'attività che è svolta prima in coppia (per un confronto con gli altri atto a stimolare la comunicazione, la ripetizione dei termini e la spiegazione di essi) e poi in plenaria (per

Maestro orafo: <http://www.strettoweb.com/wp-content/uploads/2013/09/MICHELE-AFFIDATO.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].

Lavorare ad una creazione/ad un gioiello: <http://img.pgol.it/img/Z1/64/24/09/0/11794150.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].

Gioielli: [http://www.paid2write.org/images_articles/5/5/5/KSAL5203/Esposizione_corallo\(1\).jpg](http://www.paid2write.org/images_articles/5/5/5/KSAL5203/Esposizione_corallo(1).jpg) [ultimo accesso 10.07.2016].

Esporre in vetrina: <http://roma.repubblica.it/images/2010/07/05/132102269-446c3558-ecd8-43f6-a675-cd7bbe80e42a.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].

Colonia di corallo:

<http://nuke.blubrothers.it/Portals/0/Menu/Attivita/Immersioni/Santa%20Marinella/Gorgonia.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].

Attrezzi da lavoro: http://www.romagnoli-orafi.it/pictures_big/utensili_1.jpg [ultimo accesso 10.07.2016].

Immergersi: <http://www.archimete.it/wp-content/uploads/2013/04/Diving.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].

Barca/corallina:

<http://www.cherini.eu/etnografia/NBP/hi-res/Tartana%20corallina%20di%20Torre%20del%20Greco.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].

¹⁷⁴ Cfr. N. Goodman, *Vedere e costruire il mondo*, cit., p. 7.

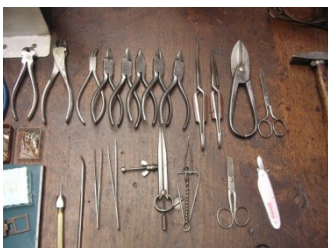
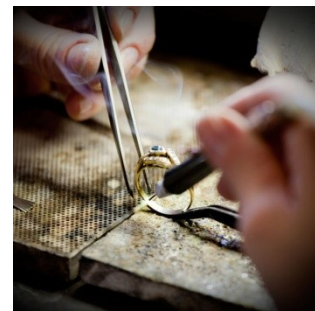
¹⁷⁵ Cfr. J. Piaget, *Epistemologia genetica*, cit., pp. 14-15.

chiarire eventuali dubbi e assicurarsi la giusta percezione dei significati con il docente), gli studenti, in coppia, possono anche suddividere gli item lessicali dell'attività in due gruppi: verbi e sostantivi (esaminando anche gli aggettivi «marino» e «orafo»). La suddivisione delle parole serve a distinguere le due tipologie di termini e a fissare quelli nuovi attraverso la discussione all'interno della coppia e a memorizzarli tramite la riscrittura nella tabella.

Infine, per creare obiettivi e stimolare il coinvolgimento, la partecipazione attiva e l'interesse, gli studenti stilano insieme una lista di eventuali domande da porre agli operatori culturali durante la visita; in questo compito la classe viene aiutata dal docente sia per quanto riguarda i contenuti che per la lingua.

Scheda 4

Abbina le immagini alle parole.



barca/corallina

lavorare ad una creazione/ad un gioiello

immergersi

gioielli

esporre in vetrina

colonia di corallo

attrezzi da lavoro

pescare

fondale marino

pesce

conchiglia

maestro orafo

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 78

2.4.1.2 Step 2. La visita al Museo

Schema dell'attività

Step	Temp.	Attività	Forma di lavoro	Ruolo del docente	Materiali	Competenze degli studenti
2	5 ore circa.	Visita al Museo del corallo di Alghero comprensiva di spiegazioni degli operatori culturali in tre stanze: la stanza della biologia, la stanza della pesca e la stanza della storia.	Individ., in copia, in gruppo, in plen..	Il docente accompagna la classe al Museo, la conduce all'interno della Struttura, fornisce spiegazioni a sostegno degli operatori culturali e monitora e aiuta gli studenti a svolgere le attività individuali, di coppia, di gruppo e in plenaria, contenute nelle schede da somministrare prima e dopo l'osservazione delle esposizioni selezionate.	Fotocopie delle schede A, B e C.	Gli studenti acquisiscono competenze culturali, linguistiche e comunicative tramite l'ascolto degli operatori della Struttura, del docente e tramite l'osservazione degli oggetti esposti. Durante la visita, che è un momento di socializzazione, i discenti consolidano anche le competenze sociali.

Appena la comitiva giunge alla Struttura, gli operatori culturali della Cooperativa Itinera, che si occupa del Museo, si presentano all'ingresso introducendo il loro lavoro, la loro attività all'interno della Fondazione META (Musei, Eventi, Turismo, Alghero), dell'Associazione di Cooperative SMUOVI (che gestisce l'organizzazione dei siti archeologici di Alghero) e la storia del Museo (costruzione della villa, stile, etc., che gli studenti in parte avrebbero già appreso in classe nella fase iniziale di preparazione alla visita). Dopo la presentazione, della durata di circa 10 minuti, si inizia il percorso personalizzato, concordato precedentemente con il docente, durante il quale sia il linguaggio che i contenuti vengono adeguati al livello di competenze della classe. La visita e le attività sono suddivise in tre tappe, ognuna delle quali in una stanza diversa, in cui gli studenti sono lasciati liberi di deambulare, osservare le esposizioni e leggere i pannelli e le spiegazioni per

qualche istante, per farsi un'idea personale dell'esposizione, iniziare un processo individuale di scoperta del nuovo sapere, ricorrere metacognitivamente alle loro pre-conoscenze e cominciare a confrontarle con gli input che offre il Museo. Dopo questa fase iniziale, il gruppo ascolta le informazioni degli operatori culturali, divulgate in exploit orali in ognuna delle tre stanze, e in seguito svolge le attività sulle schede somministrate dal docente che permettono l'osservazione e l'analisi degli oggetti esposti e dunque il verificarsi della *flow experience*.

Prima tappa. La stanza della biologia

Obiettivi: conoscere e comprendere cos'è il corallo rosso, come si riproduce, le condizioni ideali di sviluppo e sapere di cosa si nutre; consolidare lemmi già incontrati nella fase di preparazione e scoprirne nuovi, riciclarli e fissarli.

Pre-requisiti: possesso di un vocabolario tematico di base.

In questa camera, dopo alcuni istanti necessari agli studenti affinché si orientino al suo interno per scegliere a loro piacimento gli oggetti da osservare e le spiegazioni sui pannelli di maggior interesse per loro, gli operatori culturali pongono qualche domanda con lo scopo di motivare i discenti all'argomento, per esempio «Avete un gioiello di corallo?», «Vi è mai capitato di trovare del corallo sulle spiagge di Alghero?». Dopo aver dato il tempo necessario per rispondere, gli operatori si soffermano accanto a un pannello (si veda il pannello *Il ciclo biologico del corallo rosso: come nasce, come si sviluppa*, p. 82) dedicato agli aspetti biologici di questa specie. I punti principali delle esposizioni degli operatori sono tre:

- che cosa è il corallo rosso;
- come nasce e come si riproduce;
- le condizioni ideali per lo sviluppo.

Ad integrazione delle informazioni introduttive fornite dal docente – aventi esclusivamente carattere motivazionale e non ancora di approfondimento sul tema del corallo rosso – che si trovano sulla scheda n. 2 inserita nella programmazione della lezione di preparazione alla visita, gli operatori culturali forniscono in forma orale pressappoco i tre input testuali che seguono¹⁷⁶.

¹⁷⁶ Gli input testuali «Che cosa è il corallo rosso», «Come nasce e come si riproduce» e «Le condizioni ideali per lo sviluppo» sono linee guida concordate con gli operatori museali e ripropongono i contenuti dei pannelli espositivi sui quali l'exploit orale verterebbe. Si vedano anche le foto scattate dalla scrivente ai vari

- **Che cosa è il corallo rosso**

Il corallo rosso non è un minerale, né un vegetale, bensì un animale marino, un polipo con otto tentacoli che vive all'interno di uno scheletro calcareo e si trova nel Mar Mediterraneo e nell'Oceano Atlantico orientale. Lo scheletro, dalla forma simile ad un ramo d'albero, è dotato di fori attraverso i quali il polipo si estende per catturare il cibo.

- **Come nasce e come si riproduce**

Il corallo rosso si riproduce in due modi: **sessualmente** o per **gemmazione**.

Riproduzione sessuale. Ogni colonia di corallo è formata da polipi femminili o da polipi maschili. L'accoppiamento avviene tramite il rilascio degli spermatozoi del polipo maschile che penetrano nel polipo femminile e vengono fecondati. Dopo un mese circa la larva, o planula, viene rilasciata dal polipo femminile e vaga nell'acqua per 4-15 giorni alla ricerca di un luogo ideale dove stabilirsi. Una volta trovata una postazione favorevole la planula si fissa al substrato e lì lo scheletro inizia a crescere. Quest'ultimo in realtà sarebbe formato dalle deiezioni dei polipi.

Gemmazione. La riproduzione per gemmazione (o frammentazione) avviene invece tramite la rottura di alcuni rami o pezzetti di ramo dei coralli che, spostandosi assieme alle correnti, si fissano su un substrato favorevole e ricominciano a crescere.

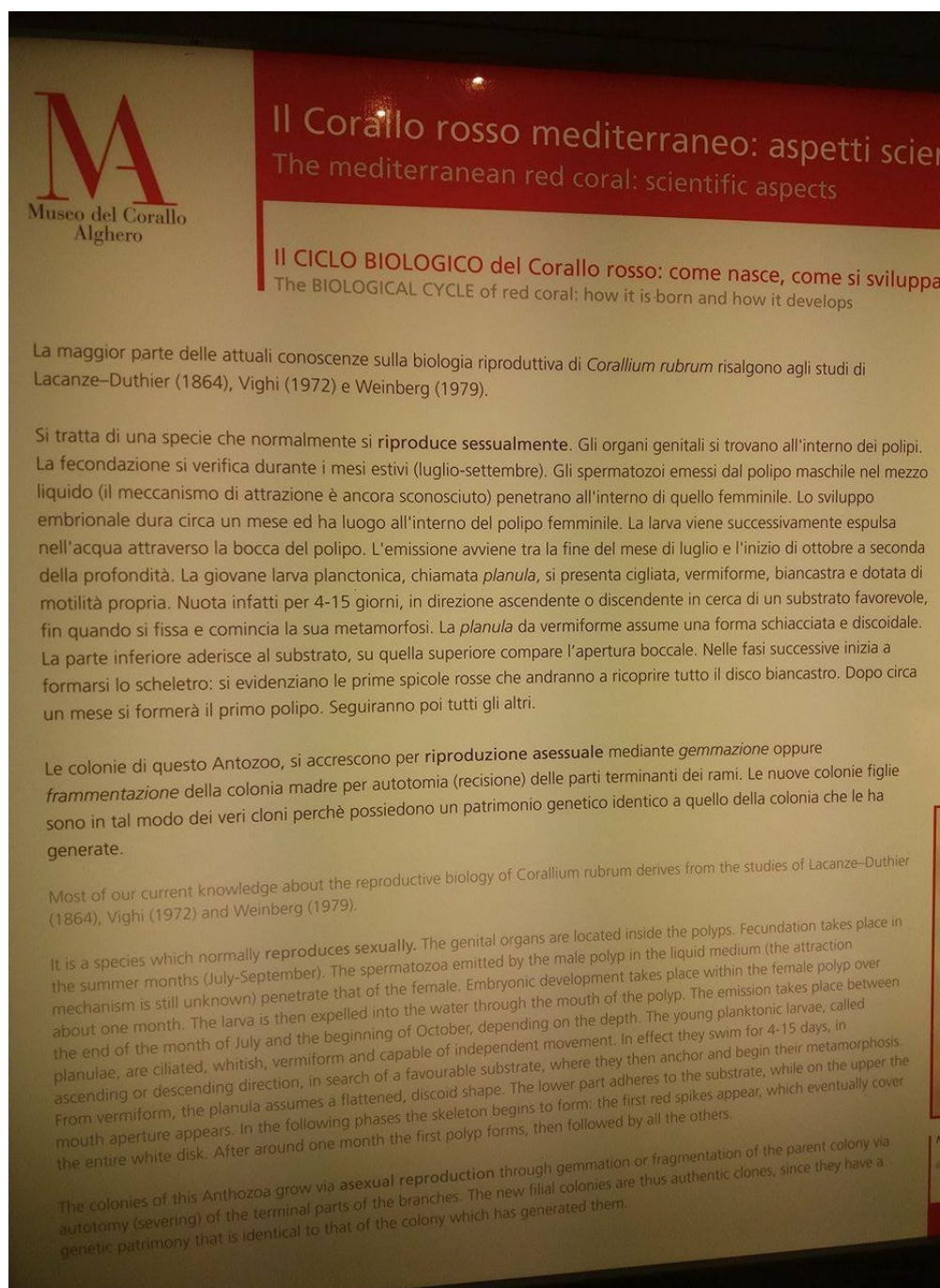
- **Le condizioni ideali per lo sviluppo**

Il corallo cresce grazie alle correnti che ne trasportano gli spermatozoi, le planule o i rametti in acque pulite, né troppo calde né troppo fredde, profonde (dai 17 anche ai 100 metri) e con poca luce. Appena trovata una roccia calcarea ideale, le larve vi si fissano e proseguono la loro vita. Il corallo si nutre di zooplancton portato dalla corrente che catturano con i tentacoli.

Alla fine dell'input orale gli operatori culturali rimangono a disposizione per chiarimenti e avviano, assieme all'insegnante, una discussione sul tema. Oltre che durante la discussione in plenaria le informazioni divulgate vengono riviste anche durante la fase degli esercizi sulle fotocopie. Tali esercizi sono un'opportunità per completare la mancata percezione o per correggere l'errata

pannelli inserite in questo paragrafo. Le informazioni divulgate in questi brevi testi potrebbero però essere soggette, durante la visita, ad arricchimenti da parte degli operatori o del docente. In questa sede è difficile prevedere cosa verrà raccontato esattamente poiché ogni visita guidata ha anche carattere di imprevedibilità e si ipotizza che gli studenti pongano domande spontanee. Oltre a ciò, va detto che sia gli operatori che il docente potrebbero spiegare alcuni termini ed esprimere i concetti più liberamente con altre frasi.

comprensione di qualche nuovo input e un momento di rielaborazione (meta)cognitiva di ciò che si è ascoltato e di fissazione di nozioni linguistiche e culturali.



Pannello espositivo nella stanza della biologia

Il ciclo biologico del corallo rosso: come nasce, come si sviluppa

Scheda A

Scheda A **In che stanza siamo?.....**

Attività 1

A) Rispondi alla domanda. Cos'è il corallo rosso?

- a) Un minerale b) un vegetale c) un animale marino

B) Adesso unisci le parole della colonna A con le spiegazioni della colonna B.

Colonna A	Colonna B
Polipo	Parte del corpo lunga e flessibile di animali marini
Foro	Struttura che sostiene il corpo
Tentacolo	Animale acquatico
Catturare	Piccola apertura, buco
Scheletro	Prendere, acchiappare, imprigionare

Ora rispondi anche a queste domande.

Come si chiama il piccolo abitante del corallo rosso?

In quali parti del mondo vive?

Spiega con parole tue cos'è il corallo.

.....

Attività 2

A) Scegli una colonia di corallo o un pezzo di corallo esposti nella stanza della biologia, osserva l'oggetto, disegna e descrivi le sue caratteristiche fisiche.

Disegno:

Descrizione:

.....

.....

B) Rispondi. Hai un gioiello di corallo o un oggetto di corallo a casa? Descrivilo.

.....

.....

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 83

LAVORO IN PLENARIA. INCASTRO

L'insegnante sparpaglia su un tavolo o un altro piano le strisce ritagliate che compongono i momenti principali dei due tipi di riproduzione, mettendo in evidenza i due titoli (*Riproduzione sessuale* e *Riproduzione per gemmazione*); in seguito gli studenti ricostruiscono in ordine logico e cronologico le due sequenze sotto i relativi titoli.

Riproduzione sessuale

Lo scheletro calcareo inizia a crescere.

Gli spermatozoi penetrano nel polipo femminile e vengono fecondati.

Dopo un mese circa nasce la larva, o planula.

La planula vaga nell'acqua per 4-15 giorni alla ricerca di un luogo ideale dove stabilirsi.

Gli spermatozoi del polipo maschile sono rilasciati nell'acqua.

Ogni colonia di corallo è formata da polipi femminili o da polipi maschili.

La planula viene rilasciata dal polipo femminile.

La planula trova un posto ideale e si fissa al substrato.



Riproduzione per gemmazione

Le correnti marine trasportano i rami.

I rami dei coralli si spezzano.

Il corallo ricomincia a crescere.

I rami del corallo si fissano sul un luogo ideale.



Attività 3

Rispondi. Ricapitoliamo: in quali modi si riproduce il corallo?

Disegna (se preferisci schematicamente) in sequenze cronologiche i due modi di riprodursi del corallo rosso e poi descrivili.

Disegno n.1:

Descrizione n.1:

.....

.....

.....

.....

.....

Disegno n.2:

Descrizione n.2:

.....

.....

.....

Rispondi. Che cos'è lo scheletro del corallo e di cosa è composto?.....

.....

Attività 4

Rispondi.

- Quali sono le condizioni ideali per lo sviluppo del corallo rosso?

- 1. Correnti marine.
- 2. P _ _ f _ _ _ _ _ à
- 3. A _ _ _ a p _ l _ _ a
- 4. A _ _ _ a t _ _ p _ d _
- 5. Po _ a l _ _ e

- Di cosa si nutrono i coralli e in che modo?

.....

Ora confronta le tue risposte con quelle di un altro studente.

Attività 5

Composizione. Lavorate in gruppi di 3. Immaginate di immergervi in un fondale del mare di Alghero. Cosa vedete sotto l'acqua? (Circa 40-50 parole, 20 min.).

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

Funzioni delle attività della scheda A

La scheda si apre con la domanda «**In che stanza siamo?**» che ha l'obiettivo di fissare l'ambito di studio della prima parte della visita, ovvero la biologia, attraverso l'orientamento nello spazio fisico del Museo. Al quesito seguono una serie di attività.

L'**attività 1**, da svolgere individualmente, è suddivisa in **punto A** e **punto B**. Nel **punto A**, tramite una domanda a scelta multipla, viene verificata la comprensione orale della prima parte dell'exploit degli operatori culturali, ovvero cosa sia il corallo rosso, e si fissa il concetto di corallo come animale marino. In seguito, con la perifrasi e i quesiti del **punto B**, gli studenti cominciano a memorizzare parole chiave e nozioni che poi verranno riciclate nelle successive attività. Sia la perifrasi che le domande aperte offrono la possibilità di correggere l'errata percezione delle informazioni e il riallineamento delle conoscenze attraverso l'elaborazione di ciò che gli studenti hanno udito e il confronto con gli altri apprendenti o con gli operatori e il docente. Dunque, l'intera attività, oltre a essere atta alla fissazione dei concetti di base (cos'è il corallo rosso), lo è, altresì, alla memorizzazione del lessico tematico fondamentale («animale marino», «scheletro», «polipo», «tentacoli», etc.) e funge da supporto per il proseguimento della visita e lo svolgimento delle successive schede di lavoro.

Anche l'**attività 2** è suddivisa in **punto A** e **punto B** e si esegue principalmente in forma individuale. Con il **punto A** gli studenti hanno la possibilità di muoversi all'interno della stanza della biologia e acquisire familiarità con l'ambiente attivando il canale sensoriale della vista per scegliere un item (pezzo o intera colonia di corallo) da disegnare e descrivere. Il disegno offre la possibilità di cogliere ed evidenziare i particolari dell'oggetto, soffermandosi su di essi ed eventualmente discutendone con gli altri apprendenti, con gli operatori e con il docente per sottolineare le peculiarità dell'oggetto. Tale esercizio incoraggia in primo luogo la riflessione individuale poiché la scelta dell'oggetto esposto è personale, in secondo luogo incentiva anche la riflessione collettiva in quanto stimola a confrontare l'item selezionato con quelli scelti dagli altri per trovare similitudini e diversità e/o per chiedere aiuto in caso di difficoltà. Per di più, se attraverso il disegno emergono le peculiarità fisiche e biologiche del corallo, attraverso la descrizione queste vengono memorizzate assieme agli elementi linguistici, lessicali, sintattici e grammaticali.

Il **punto B** invita ad includere nel momento didattico un oggetto personale, stimolando l'utilizzo di pre-esperienze da confrontare e completare con i nuovi input culturali e linguistici. La descrizione del gioiello o di un altro oggetto in corallo costituisce un ponte metacognitivo tra pre-conoscenze e nuove conoscenze e, come sostiene Goodman, mette gli studenti in condizioni di pensare,

analizzare, confrontare, aggiungere, interpretare, eliminare, adattare e modificare le nozioni scoperte, quindi, di svolgere una pratica mentale molto variegata e dinamica¹⁷⁷.

L'**attività di incastro**, strutturata secondo l'omonima tecnica didattica, si svolge in plenaria. Prima della visita al Museo il docente ingrandisce gli enunciati (font 50 circa, quello nel presente scritto è 20) in modo tale che siano visibili anche a distanza per assicurare la comodità e la partecipazione di tutti gli studenti; eventualmente si possono utilizzare anche fotocopie colorate per rendere il compito più accattivante. Una volta ingigantite, le strisce vengono ritagliate. Così, a seguito dell'attività 2, il docente dispone su una superficie orizzontale (ad esempio su un tavolo all'interno della stanza della biologia o anche sul pavimento) i due titoli (più grandi e in neretto) in prima fila e gli enunciati in ordine sparso; dopodiché chiede agli apprendenti di lavorare tutti insieme e di ricostruire i due testi sotto i relativi titoli. Questo esercizio ha la funzione di facilitare la comprensione delle sequenze del fenomeno biologico della riproduzione del corallo, dei contenuti e della lingua e incentiva la capacità mnemonica e la logica. La lettura degli enunciati (piuttosto che la diretta formulazione di essi tramite domande aperte a cui rispondere per iscritto o oralmente) funge da sostegno visivo per la fissazione di contenuti e lemmi ascoltati durante l'input orale degli operatori culturali. In definitiva, sia il lavoro collettivo che la correzione offrono la possibilità di una sistematizzazione e di una ripetizione delle informazioni fornite dagli operatori con il fine di agevolarne il ricordo. L'esercizio, infine, incoraggia anche l'utilizzo della lingua per negoziare e confrontarsi con gli altri e migliora le competenze comunicative e di interazione sociale.

Con l'**attività 3** inizialmente si fissano i termini «riproduzione sessuale» e «gemmazione». In seguito, si riepilogano le due modalità del ciclo riproduttivo del corallo rosso. I disegni possono essere fatti anche in maniera schematica e invitano gli studenti a spiegare e imparare la riproduzione attraverso rappresentazioni sequenziali in ordine cronologico. I due disegni stimolano la creatività, aiutano a focalizzare le informazioni e danno un quadro completo della dinamica del fenomeno. Le descrizioni hanno invece la funzione di memorizzare i nuovi input culturali e di sviluppare le competenze linguistiche tramite il riciclo del lessico e delle strutture grammaticali. Per di più, le descrizioni possono portare alla scoperta di nuovi termini necessari per completare l'esercizio. In ultima analisi, con la domanda «Che cos'è lo scheletro del corallo e di cosa è composto?» si vuole sottolineare un curioso particolare sulla formazione della struttura calcarea dalla quale si ricavano i gioielli («lo scheletro ... in realtà sarebbe formato dalle deiezioni dei polipi»).

¹⁷⁷ Cfr. N. Goodman, *Vedere e costruire il mondo*, cit., p. 7.

Le due domande dell'**attività 4** hanno il fine di fissare alcuni punti importanti riguardanti le condizioni ideali di sviluppo del corallo e l'alimentazione. La prima risposta è facilitata dalla presenza di alcune lettere dei termini che gli studenti avrebbero sentito durante l'input orale degli operatori culturali. Ogni discente è invitato a lavorare da solo per essere stimolato ad attingere al bagaglio di conoscenze individuali e per far sì che si renda conto di quanto ha capito sino a quel punto della visita. Infine, il confronto delle risposte con quelle di un altro studente offre la possibilità di completare la mancata comprensione dei contenuti o dei nuovi termini oltre a favorire la comunicazione.

L'**attività 5**, l'ultima della scheda A, incentiva la produzione scritta ma anche quella orale poiché, essendo un lavoro di gruppo, occorre che gli studenti interagiscano per inventare una storia. De facto, l'esercizio si basa sulla partecipazione attiva di ogni membro del gruppo per scegliere la trama, il lessico e le strutture grammaticali da utilizzare, affinché venga creato un prodotto interessante e corretto nella forma. La composizione può contenere elementi teorici e linguistici incontrati nella stanza della biologia, ma è anche un'occasione per spaziare in modo creativo includendo pre-conoscenze linguistiche e culturali individuali e nuove idee grazie all'utilizzo della fantasia. L'attività dura circa venti minuti e può anche essere svolta nel giardino del Museo dove il docente si mette a disposizione dei gruppi per aiutarli; a lavoro concluso, due o tre gruppi possono condividere i loro outcome in plenaria leggendoli ad alta voce.

Seconda tappa. La stanza della pesca

Obiettivi: sapere e comprendere ad opera di chi è cominciata la pesca del corallo ad Alghero, conoscere gli strumenti di pesca e i danni causati dallo sfruttamento delle risorse.

Pre-requisiti: comprensione dei concetti principali riguardanti la biologia e possesso del vocabolario tematico di base acquisito durante la lezione di preparazione alla visita svolta in classe.

Anche in questa camera gli studenti sono lasciati liberi di circolare alcuni istanti per osservare sommariamente gli oggetti in mostra e i pannelli. Dopodiché, gli operatori culturali cominciano a raccontare il contenuto del testo esposto (si vedano le due parti del pannello espositivo *La pesca del corallo rosso*, pp. 97-98). I punti centrali dell'input sono i seguenti:

- quando iniziò la pratica della pesca del corallo nel Mediterraneo e ad opera di chi;

- quali furono i primi strumenti di pesca;
- i danni all'ambiente e la pesca del corallo oggi.

Ecco il sunto delle informazioni che gli operatori divulgerebbero.

- **Quando iniziò la pratica della pesca del corallo nel Mediterraneo e ad opera di chi**

La pesca del corallo nel Mediterraneo fu praticata dai seguenti popoli: arabi, pisani, catalani, genovesi, provenzali, napoletani, livornesi e siciliani. I primi a pescare il corallo in Sardegna furono i pisani, nel XII-XIII secolo; questi furono seguiti dai genovesi nel XIV secolo e dai catalani che, nel 1354, conquistarono Alghero e imposero così il loro diritto di pesca.

- **Quali furono i primi strumenti di pesca**

Inizialmente, il corallo rosso veniva pescato con le reti. In seguito fu creato uno strumento chiamato Croce di Sant'Andrea. Questo attrezzo era formato da travi di legno; alle travi venivano attaccati dei sassi e alla fine venivano inseriti anche uncini e pezzi di rete. Gli uncini servivano per agganciare il corallo e le reti per raccoglierlo. Il tutto veniva trainato da piccole barche a vela e successivamente da barche a motore.

Con le barche a motore la Croce di Sant'Andrea fu migliorata e questo nuovo strumento fu chiamato ingegno o barra italiana; al posto delle travi di legno furono messi dei tubi di ferro più lunghi, sempre disposti a croce, sparirono i sassi e le reti vennero sostituite da catene, corde intrecciate e funi della lunghezza di 15-20 metri.

- **I danni all'ambiente e la pesca del corallo oggi**

Purtroppo, sia la Croce di Sant'Andrea che la barra italiana, sfregando pesantemente sui fondali e sulle rocce, demolirono le colonie di corallo, causando gravi conseguenze all'ambiente marino. Per cui, dopo la valutazione dei danni, nel 1979, la Regione Sardegna introdusse nuove regole di pesca, nel 1989 vietò entrambi gli strumenti e da allora consentì la pesca ai soli pescatori professionisti: i corallari. I corallari si immergono con bombole per respirare e possono raccogliere il corallo soltanto con una picozza; oggi, oltre a questo tipo di pesca, sono riconosciuti anche moderni sistemi teleguidati. Così, nel corso degli anni, le colonie sono state reintegrate.

Scheda B

Scheda B

In che stanza siamo?

Attività 1

Unisci le parole della colonna A con i significati della colonna B.

Colonna A	Colonna B
Praticare	Quello che una persona crede che le spetti; insieme di regole
Seguire	Fare, mettere in pratica, svolgere un'attività
Conquistare	Comandare, ordinare
Imporre	Venire dopo; camminare dietro qualcuno o qualcosa
Diritto	Occupare un territorio

Attività 2

Lavoro di coppia. Leggete il testo e completatelo con le parole nel riquadro.

Quando iniziò la pratica della pesca del corallo nel Mediterraneo e per opera di chi.

La pesca del corallo nel (1) fu praticata dai seguenti (2): arabi, pisani, catalani, genovesi, provenzali, napoletani, (3) e siciliani. I (4) a pescare il corallo in Sardegna furono i pisani, nel XII-XIII secolo; questi furono (5) dai genovesi nel XIV secolo e dai catalani che, nel 1354, (6) Alghero e imposero così il loro diritto di pesca.

conquistarono	livornesi	primi
Mediterraneo	popoli	seguiti

Attività 3

Leggi il testo dell'attività 2 e fai una rappresentazione schematica del suo contenuto, per esempio una mappa concettuale.

Schema:

Attività 4

Lavoro di coppia. A turno scegliete una parola e spiegate oralmente all'altro che cerca di indovinarla. Se avete bisogno di aiuto chiedete all'insegnante.

rete

attrezzo

trave

sasso

uncino

barca a vela

tubo

catena


corda

barca a motore

LAVORO IN PLENARIA. MIMO

I foglietti, ritagliati, vengono disposti all'ingù su un ripiano dall'insegnante che invita i discenti a sceglierne uno a caso e mimare l'azione indicata di fronte alla classe. La classe tenta di indovinare e, nel caso si trovasse in difficoltà, lo studente chiamato a mimare può anche fornire un aiuto rivelando la prima lettera della parola, eventualmente anche le prime due.

attaccare	inserire	agganciare
raccogliere	disporre	sparire
sostituire	intrecciare	trainare



Attività 5

Lavoro di coppia. Ricordate cosa ha raccontato l'operatore museale sui primi strumenti di pesca?
Ricostruite il testo numerando le frasi.

I primi strumenti di pesca	
1	Inizialmente il corallo rosso veniva pescato con reti da pesca. In seguito fu creato uno strumento chiamato Croce di Sant'Andrea.
	Questo nuovo strumento fu chiamato ingegno o barra italiana.
	Alle travi venivano attaccati dei sassi e alla fine venivano inseriti anche degli uncini e pezzi di rete.
	Gli uncini servivano per agganciare il corallo e le reti per raccoglierlo.
	Questo attrezzo era formato da travi, tavole di legno.
	Il tutto veniva trainato da piccole barche a vela e successivamente da barche a motore. Con le barche a motore fu migliorata la Croce di Sant'Andrea.
	Al posto delle travi di legno furono messi dei tubi di ferro più lunghi, sempre disposti a croce, sparirono i sassi e le reti vennero sostituite da catene, corde intrecciate e funi della lunghezza di 15-20 metri.

Attività 6

Disegna la croce di Sant'Andrea, dopo indica per iscritto le sue componenti (travi di legno, sassi, uncini, rete, ecc.) attorno al disegno.

Disegno:

Disegna l'ingegno o barra italiana e, come per la Croce di Sant'Andrea, indica per iscritto le componenti dello strumento (tubi di ferro, catene, corde attorcigliate, funi, ecc.) attorno al disegno.

Disegno:

Ora confronta i tuoi disegni con quelli di un tuo compagno e discuti le differenze.

Attività 7

Rispondi alle domande.

Quali conseguenze hanno avuto l'uso della Croce di Sant'Andrea e l'uso della barra italiana per l'ecosistema?

.....
.....

Cosa è successo tra il 1979 e il 1989 in Sardegna?

.....
.....

Come si pesca attualmente il corallo?

.....
.....

Attività 8

Composizione. Lavorate in gruppi di 3. Immaginate di lavorare alla protezione e alla valorizzazione dell'ecosistema marino delle acque di Alghero. Create un piccolo progetto (circa 50 parole, 20 min.) da presentare al Comune di Alghero. Quali opere proporreste?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Il Corallo rosso mediterraneo: aspetti scientifici The mediterranean red coral: scientific aspects

La PESCA del Corallo rosso Red coral FISHING

La pesca del corallo mediterraneo ha origini antichissime. Oltre agli arabi fu praticata da, pisani, catalani, genovesi, provenzali, napoletani, livornesi e siciliani. In Sardegna fu inizialmente praticata dai pisani (XII-XIII secolo) sulla costa occidentale. A questi seguirono i genovesi (XIV secolo) ed i catalani che nel 1354 conquistarono la colonia genovese di Alghero, imponendo il loro diritto di pesca tra Capo Mannu e l'isola dell'Asinara.

Nei secoli il Corallo presente alle basse profondità cominciò a scarseggiare per l'impiego delle reti da pesca. Ciò suggerì di affinare la tecnica e soprattutto lo strumento di pesca. Venne così ideata la cosiddetta *Croce di S. Andrea*, costituita da travi di legno appesantite con sassi alle cui estremità venivano inseriti uncini e spezzoni di rete per agganciare il corallo e staccarlo dal substrato. La *Croce* veniva inizialmente trainata da piccole imbarcazioni a vela. Con l'avvento dei mezzi a motore e con l'aumento della profondità di pesca lo strumento venne perfezionato. Nacque così l'*ingegno* o *barra italiana* costituito questa volta da tubi di ferro di lunghezza molto diversa e disposti a croce.

Ad essi venivano attaccate catene da cui pendevano anelli di corda attorcigliata ad ognuno dei quali era legata una fune con anima in acciaio detta "coda" della lunghezza di 15-20 metri.



Illustrazione da G.F. Pivati, Nuovo Dizionario scientifico e curioso sacro-profano, del 1794. In evidenza è rappresentato un ingegno primordiale molto simile alla Croce di S. Andrea.

Illustration by G.F. Pivati, Nuovo Dizionario scientifico e curioso sacro-profano, of 1794. Highlighted is the representation of a primitive ingegno very similar to the Saint Andrew's Cross.

The fishing of Mediterranean also practiced by the Pisans, Neapolitans, the Livornese and out by the Pisans (12th-13th century) by the Genoese (14th century) of Alghero in 1354, imposed of Asinara.

Over the centuries, the coral result of the use of fishing gear called for, and above all an implement called the St. Andrew's Cross. The beams of wood weighed down at their extremities to trap the coral dragged by small sailing boats. With the advent of motor vessels the instrument known as the ingegno or barra italiana of different lengths arranged

Attached to the tubes which a cable with a steel hook was attached.

Pannello espositivo nella stanza della pesca
La pesca del corallo rosso

La PESCA del Corallo rosso
Red coral FISHING

Nel corso degli ultimi decenni, l'ampio dibattito all'interno del mondo scientifico ha consentito di valutare e quindi evidenziare i gravi danni alla "risorsa corallo" attribuibili all'uso smisurato dell'ingegno.

A partire dal 1979 la Regione Sardegna ha introdotto per prima in Mediterraneo una regolamentazione efficace per la pesca del corallo nelle acque dell'isola (L.R. 5 luglio 1979, n. 59 e successive determinazioni assessoriali). Con un provvedimento legislativo di dieci anni dopo sono stati vietati sia l'ingegno sia la Croce di S. Andrea, consentendone il prelievo con la sola piccozza, ad opera di pescatori professionisti equipaggiati con apparecchi per la respirazione autonoma. L'utilizzo di moderni sistemi teleguidati (R.O.M.) e il loro riconoscimento normativo unitamente ad azioni di reintegro della risorsa, consentirebbero il perpetuarsi "in sicurezza" dell'odierna attività di pesca del corallo.



I corallari pescano in immersione autonoma ad elevatissime profondità. Oggi vengono utilizzati gruppi di 3 bombole caricate con miscele ternarie composte da 50% di elio e 50% di aria e/o una miscela denominata Nitrox composta da aria arricchita di ossigeno costituita dal 50% di ossigeno puro e dal 50% di azoto.

The coral divers favour great depths. Nowadays underwater breathing apparatus consisting of 3 gas tanks are used, filled with mixtures consisting of 50% helium and 50% air and/or a mixture called Nitrox composed of nitrogen-enriched air consisting of 50% pure oxygen and 50% nitrogen.

Pannello espositivo nella stanza della pesca
La pesca del corallo rosso



Stanza della pesca. Croce di Sant'Andrea

Funzioni delle attività della scheda B

La domanda «**In che stanza siamo**» continua l'opera di orientamento spaziale all'interno del Museo e aiuta a catalogare il flusso di informazioni nella sezione riservata alla pesca.

La perifrasi dell'**attività 1** ha lo scopo di far comprendere il significato di termini che gli studenti hanno letto nella prima parte del pannello intitolato *La pesca del corallo rosso* e hanno ascoltato durante l'input orale degli operatori. Oltre all'ampliamento del lessico (assimilazione e accomodamento), l'esercizio assicura una più facile percezione dei contenuti culturali esposti dagli operatori o nei pannelli e un più fluido svolgimento delle successive attività della scheda.

L'**attività 2** consiste nel completamento di spazi vuoti di un breve testo ed è facilitata dalle parole suggerite nel riquadro. Questa piccola zona di sviluppo prossimale favorisce la comprensione globale dei contenuti, la rielaborazione di essi e la fissazione di importanti punti storici (chi furono i primi a pescare il corallo nel Mediterraneo e la data che riporta al periodo della dominazione catalana). Il compito, oltre a favorire ulteriormente la percezione e l'accomodamento degli input sia culturali che linguistici, incentiva le competenze di interazione e lo *scaffolding* attraverso la negoziazione dei significati messa in atto durante il confronto all'interno delle coppie di studenti.

L'**attività 3**, da svolgere singolarmente, chiede agli studenti di raffigurare con uno schema le nozioni del breve brano dell'attività 2. In generale, l'esercizio esorta la riflessione intrapsichica per verificare la comprensione individuale del testo. La rappresentazione grafica dei contenuti offre in primis la possibilità di correggere eventuali errori chiedendo ulteriori chiarimenti al docente o agli operatori. In secondo luogo, come abbiamo visto con Ausubel, la mappa concettuale aiuta la memorizzazione sequenziale degli eventi storici tramite il lavoro di concatenamento logico che si stabilisce tra gli input esterni e gli schemi mentali interni di apprendimento, ovvero tramite l'ordine gerarchico degli input e le analogie tra di essi. Attraverso la mappa concettuale i discenti possono dunque visualizzare gli eventi, sintetizzarli, analizzarli, comprenderli e fissarli, ampliando prevalentemente le competenze cognitive e culturali¹⁷⁸.

L'**attività 4** consiste in una perifrasi orale da eseguire in coppia e chiede agli studenti di spiegare a turno i significati dei termini indicati. La tecnica della circonlocuzione orale incoraggia gli apprendenti all'uso delle loro risorse linguistiche, al richiamo alla memoria di parole utili alla spiegazione dei lemmi, alla formazione di un vocabolario personale e alla fissazione dei nuovi input lessicali migliorando le competenze linguistico-comunicative e le competenze mnemoniche in un intenso dialogo intersichico. Il compito stimola anche lo sviluppo delle competenze

¹⁷⁸ Cfr. D. A. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit., pp. 191-192.

interazionali e la comprensione dei significati aiuta, altresì, lo svolgimento delle attività successive che si imperniano sul lessico.

L'esercizio di mimare le azioni (**mimo**) si svolge in plenaria per creare un divertente momento di condivisione all'interno del gruppo. La modalità in plenaria è anche utile al docente che può verificare più facilmente se l'intera classe ha compreso i termini utili al proseguimento della visita. Lo scopo principale dell'attività è comunque quello di imparare attraverso la ludicità. Con i movimenti fatti o osservati e il gioco, gli studenti sono portati alla comprensione e alla memorizzazione dei nuovi lemmi e l'attività. Il mimo, oltre a migliorare le competenze linguistico-comunicative non verbali attraverso l'uso del corpo, migliora anche le competenze di interazione sociale e favorisce un clima sereno e piacevole durante la visita. Il divertimento, insomma, coinvolge i discenti a partecipare attivamente al percorso formativo e li motiva ulteriormente alla costruzione del sapere in maniera vivace.

L'**attività 5** è un incastro fra testi, da svolgere in coppia, e ha il fine di riordinare in modo logico le informazioni sui primi strumenti di pesca del corallo motivando gli studenti a lavorare sia sul contenuto che sul lessico. Il lavoro di ricostruzione del testo, oltre a stimolare il senso logico, sollecita anche l'attivazione della memoria in quanto gli studenti sono chiamati a ricordare il racconto degli operatori culturali. In caso di necessità, il docente può offrire sostegno o suggerire ai discenti di cercare le informazioni sul pannello. L'attività infine è anche atta a migliorare le competenze comunicative e sociali poiché sprona gli apprendenti alla negoziazione e all'interazione. L'esercizio, così come presentato, può essere svolto sulla fotocopia numerando gli enunciati; una variante sarebbe quella di ingrandire gli enunciati, ritagliarli in strisce e infilarli in una busta da lettera da consegnare ad ogni coppia di studenti che sarebbero così portati ad autoregolare le loro competenze logiche e di orientamento all'interno del testo in modo più ludico.

L'**attività 6** è pensata per verificare, attraverso i due disegni, la comprensione di ogni singolo apprendente sulla struttura della Croce di Sant'Andrea e dell'ingegno o barra italiana. Oltre alle rappresentazioni grafiche, si chiede agli studenti di indicare i termini delle componenti degli strumenti affinché emergano eventuali errori di percezione e si memorizzino i nuovi elementi lessicali grazie al sostegno visivo dei disegni. Nell'ultima parte dell'attività viene domandato a ogni discente di confrontare i propri disegni con quelli di un compagno con il fine di verificare ulteriormente la corretta acquisizione delle informazioni e di esercitare le competenze linguistico-comunicative e quelle interazionali. Eventualmente, un ultimo controllo può essere effettuato in plenaria con l'insegnante.

L'**attività 7**, da eseguire in forma individuale, è composta da tre domande che riportano ai concetti principali esposti sia nel pannello che dagli operatori, ovvero ai danni causati dall'uso dei primi strumenti di pesca, alla reazione della Regione Sardegna e alle attuali regole di pesca del corallo. I quesiti offrono la possibilità di creare un momento di apprendimento autopoietico in cui si stimola l'attività cognitiva degli studenti che, de facto, vengono esortati ad attingere dalle proprie risorse per ricordare l'input orale, elaborare le informazioni percepite, indagare in caso di mancata comprensione cercando le informazioni sui pannelli o domandando agli altri, memorizzare le nuove nozioni culturali e migliorare la scrittura.

L'**attività 8** chiude la serie di esercizi sulla stanza della pesca e si può svolgere anche nel giardino del Museo. In questo lavoro di gruppo agli studenti viene chiesto di riciclare contenuti e termini appresi e di elaborarli ulteriormente con creatività, spaziando dai testi input – quello orale degli operatori culturali e quello visivo del pannello espositivo – per scrivere attraverso l'interazione collettiva una composizione che dal lato socio-culturale implica un lavoro sulla sensibilizzazione al rispetto della natura e dal lato linguistico-comunicativo stimola l'utilizzo della lingua sia scritta che parlata migliorando le competenze lessicali, grammaticali e comunicative all'interno di un lasso di tempo di 20 minuti. L'attività è da considerarsi come una zona di sviluppo prossimale¹⁷⁹ durante la quale l'infessato lavoro degli apprendenti porta ad un ampliamento delle conoscenze e delle competenze; gli studenti partono infatti dai testi input per estendere il loro sapere grazie al confronto tra nuove conoscenze e pre-conoscenze, queste ultime riportate alla luce per mezzo della memoria e rivivificate grazie all'immaginazione. Ricordando anche il pensiero di Bateson, le menti degli studenti diventano «aggregati di idee»¹⁸⁰, luoghi in cui si creano relazioni e interdipendenze tra informazioni oggettive (in questo caso l'input orale degli operatori culturali e quello visivo del pannello espositivo), ovvero tra «'oggettività' del mondo esterno e 'soggettività creativa'»¹⁸¹ del mondo interno (percezione e capacità creativa individuali), ed esattamente attraverso l'incontro tra questi due mondi, che ha luogo nella mente di ogni studente, si crea il nuovo sapere.

¹⁷⁹ Cfr. L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, cit., p. 127.

¹⁸⁰ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., p. 19.

¹⁸¹ B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, cit., p. 61.

Terza tappa. La stanza della storia

Obiettivi: conoscere e comprendere la storia della pesca del corallo dalla preistoria all'età romana, nel Medioevo, scoprire informazioni sul corallo nella mitologia e nella tradizione, sul mestiere di artigiano del corallo e sullo stemma di Alghero.

Pre-requisiti: possesso di un vocabolario tematico di base acquisito precedentemente e nozioni storiche di base.

Come nelle altre stanze, anche nella stanza della storia gli studenti sono liberi di circolare per orientarsi su alcuni dei temi che verranno trattati e per soffermarsi spontaneamente sulle esposizioni che li colpiscono in maniera particolare; dopodiché, gli operatori culturali cominciano a raccontare il contenuto dei pannelli *La pesca del corallo in Sardegna: dalla preistoria all'età romana, Dal mare al mercato, Il corallo in Sardegna nel Medioevo, La grande stagione del XIII secolo, L'alba del corallo. Dal mito al mistero*, il pannello con la fotografia di un mosaico, *Il maestro e l'apprendista*, il pannello con la fotografia del dipinto *Il maestro di Sanluri e Alghero: la concessione dello stemma*; infine, gli operatori mostrano la scacchiera in madreperla e corallo e raccontano la sua storia (si vedano le immagini nelle seguenti pagine).

I temi in esame sono i seguenti:

- la pesca del corallo in Sardegna dalla preistoria all'età romana e nel Medioevo;
- il corallo nella mitologia e nella tradizione;
- il mestiere di artigiano del corallo;
- lo stemma di Alghero.

Qui sotto un sunto dell'exploit orale degli operatori culturali estratto dai pannelli espositivi.

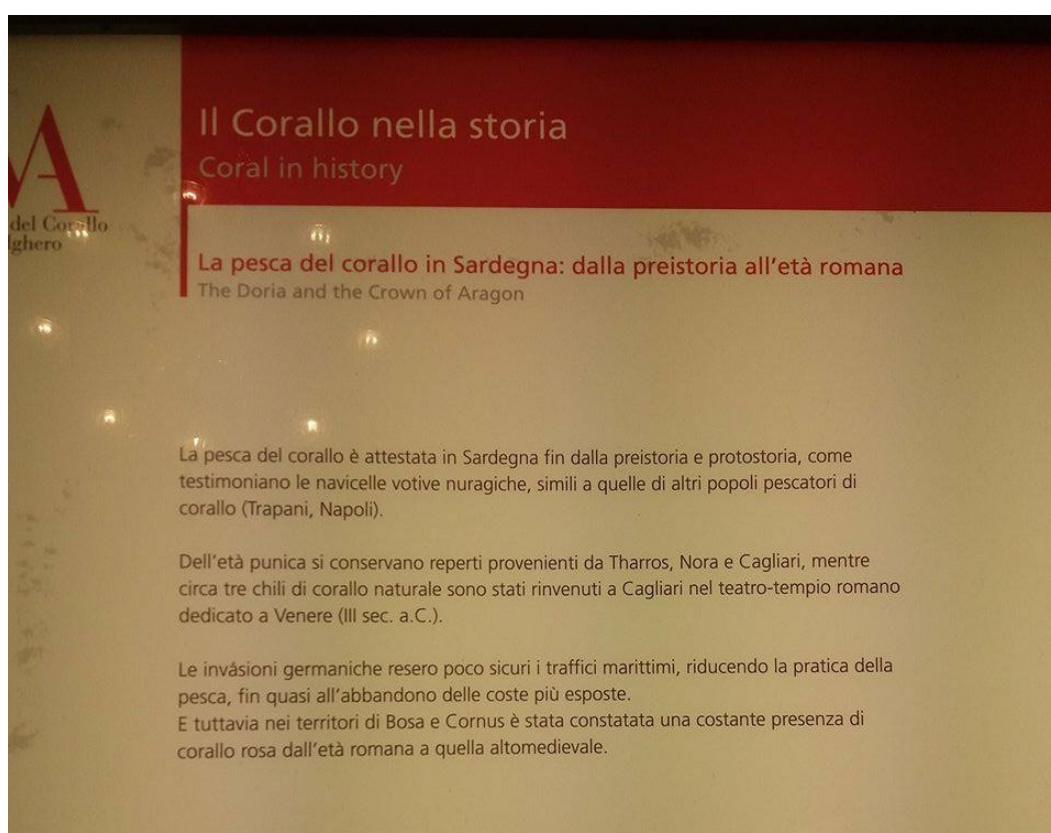
La pesca del corallo in Sardegna dalla preistoria all'età romana e nel Medioevo

La pesca del corallo rosso in Sardegna nella preistoria è testimoniata dalle navicelle votive nuragiche rinvenute nell'isola; i reperti provenienti da Tharros, Nora e Cagliari ne indicano la pratica già nell'età punica, mentre l'età romana invece è testimoniata dai ritrovamenti di Cagliari nel teatro-tempio romano dedicato a Venere (III sec. a.C.). In seguito, a causa delle invasioni germaniche, la pesca si ridusse soprattutto nelle coste più esposte al pericolo.

In epoca classica la pesca e il commercio del corallo erano un vero e proprio business. Grandi mercanti, esponenti di ricche famiglie, ingaggiavano gli armatori o i possessori di barche che, a

loro volta, si servivano dei corallari per pescare il corallo che poi veniva esportato sino all’Africa e al vicino Oriente.

Su questa attività si hanno più notizie dai secoli XI-XII in poi. Il XIII secolo, con l’arrivo dei genovesi e dei marsigliesi, fu un periodo molto importante per questa ricchezza marina che, da allora, rappresenta una delle risorse più preziose nell’isola tanto che la pesca, già in passato, fu soggetta a tributi.



Pannello espositivo nella stanza della storia
La pesca del corallo in Sardegna: dalla preistoria all’età romana

Il Corallo nella storia

Coral in history

Dal mare al mercato

From the sea to the market

In epoca classica la pesca e la lavorazione del corallo erano praticate in tutto il Mediterraneo: l'esportazione toccava il Nord Africa, l'area sudanese ed etiopica, il Vicino Oriente, arrivando fino all'India attraverso le grandi vie del commercio marittimo e carovaniero.

Per la sua grande importanza, la pesca del corallo è sempre stata controllata dalle autorità locali, che accordavano la concessione per la ricerca e la vendita del prodotto dietro pagamento di tributi.

La filiera vedeva al vertice i grandi mercanti, esponenti delle famiglie più facoltose dotate del capitale, che stipulavano contratti con gli armatori (o più semplicemente i possessori delle barche), i quali a loro volta si servivano dei corallari, organizzati in equipaggi, veri protagonisti dell'attività di pesca.

Vi era infine la forza lavoro offerta dai lavoratori stagionali: persone che di regola rimangono sconosciute e quasi invisibili alle fonti scritte.

In the classical period, coral was fished and worked practically throughout the Mediterranean: it was exported to North Africa, the Sudan and Ethiopia and to the Near East reaching as far as India, travelling along the major maritime and caravan trade routes.

Pannello espositivo nella stanza della storia
Dal mare al mercato



Carta nautica del mare Tirreno, del Mare Ligure e del Mare di Sardegna e con la Sicilia datata al 1318. Carta di Pietro Vesconte, pubblicata in Grafica Gutenberg editrice, Bergamo 1977.

Pannello espositivo nella stanza della storia
Dal mare al mercato



Pannello espositivo nella stanza della storia
Il corallo in Sardegna nel Medioevo

La grande stagione del XIII secolo

The golden age of the 13th century

La grande stagione del corallo in Sardegna arriva nel XIII secolo, quando entrano prepotentemente in scena genovesi e marsigliesi, *causa corallandi ad corallum*.

I mercanti di Marsiglia ottengono dai giudici di Arborea l'autorizzazione alla costruzione di un fondaco e a dotarsi di propri consoli ad Oristano, mentre ampie franchigie per operare lungo il litorale bosano vengono concesse loro dall'ultima giudicessa di Torres Adelasia.

Il tramonto del giudicato di Logudoro coincide con lo sviluppo di realtà urbane comunali e signorili (Sassari, Castelgenovese, Alghero, Bosa), che diventano altrettanti poli commerciali e luogo privilegiato di residenza di operatori economici locali e stranieri.

The golden age of the Italians from the 13th century is marked by the scene by stor...

The merchant construction of the right to have franchises to the Judge of Torres...

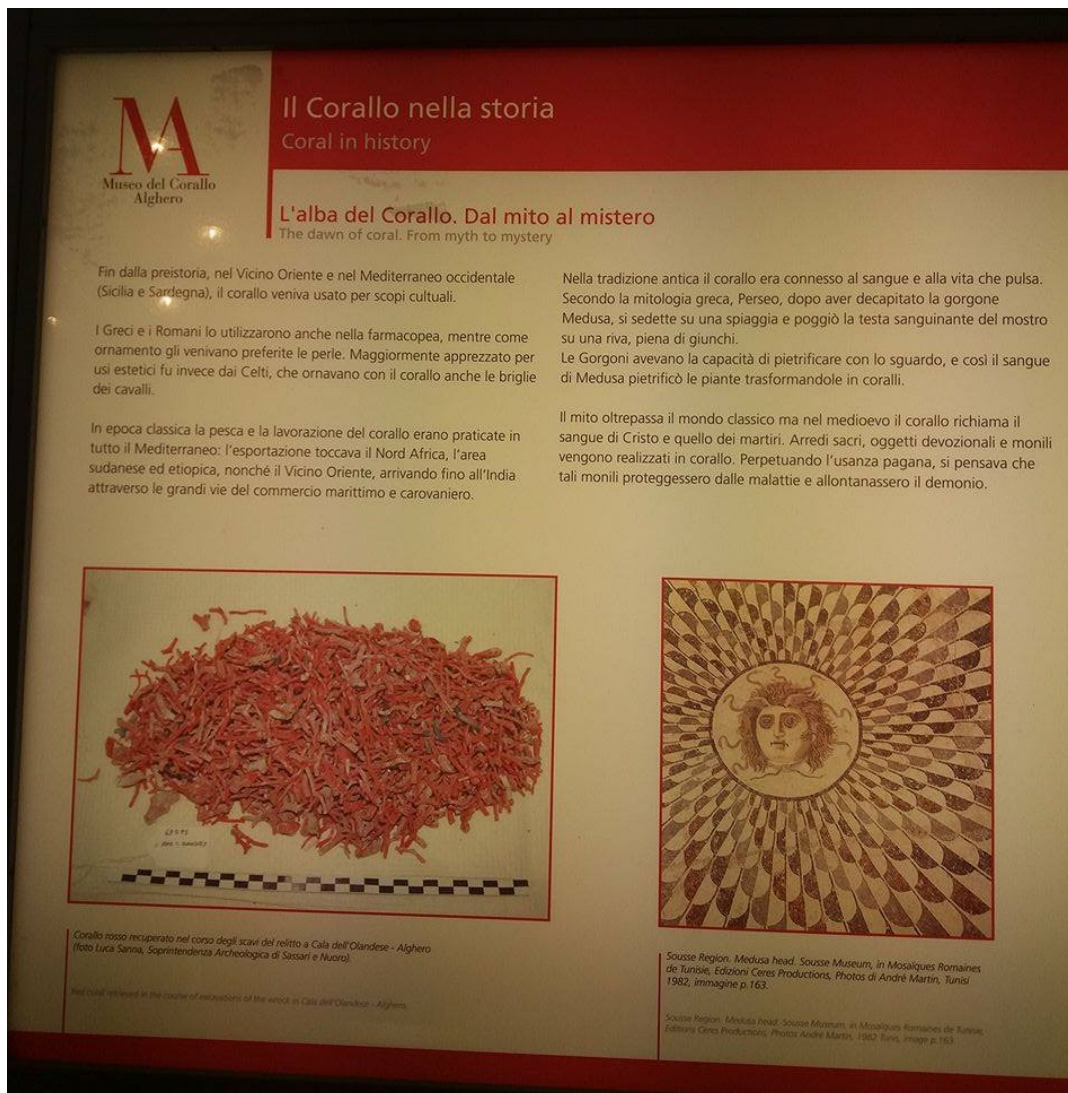
The decline of the development of lordships (Sassari) transformed economic op...



Dipinto murale sullo stipite interno dell'arco a sesto acuto nella fonte battesimale della chiesa dell'Annunziata a Trapani. Un riproduce la pesca del corallo con un metodo praticato a Trapani nel XVI secolo. L'affresco è stato eseguito su commissione nell'anno 1536.
Immagine tratta da Corallo: storia e arte dal 15. al 19. secolo / Enzo Tartamella. - (Trapani) Maroda Editore, 1985. - 333 p.

Wall painting on the inner jamb of the pointed arch in the baptismal font of the church of the Annunziata in Trapani. One of the paintings illustrates coral fishing using a method practised in Trapani in the 16th century. The fresco was carried out on commission for the fishermen in the year 1536.

Pannello espositivo nella stanza della storia *La grande stagione del XIII secolo*



Pannello espositivo nella stanza della storia
L'alba del Corallo. Dal mito al mistero

Il corallo nella mitologia e nella tradizione

Fin dalla preistoria il corallo veniva usato in Sardegna per scopi culturali. I Greci e i Romani lo usavano nella farmacopea, i Celti invece come ornamento.

Nella tradizione il corallo simboleggiava il sangue e la vita. La mitologia greca racconta che Perseo tagliò la testa alla gorgone Medusa e la poggiò sulla riva di una spiaggia piena di giunchi. Poiché le gorgoni avevano il potere di pietrificare persone e oggetti con lo sguardo, anche il sangue della testa di Medusa pietrificò i giunchi trasformandoli in coralli.

Nel Medioevo il corallo richiama invece il sangue di Cristo e dei martiri.

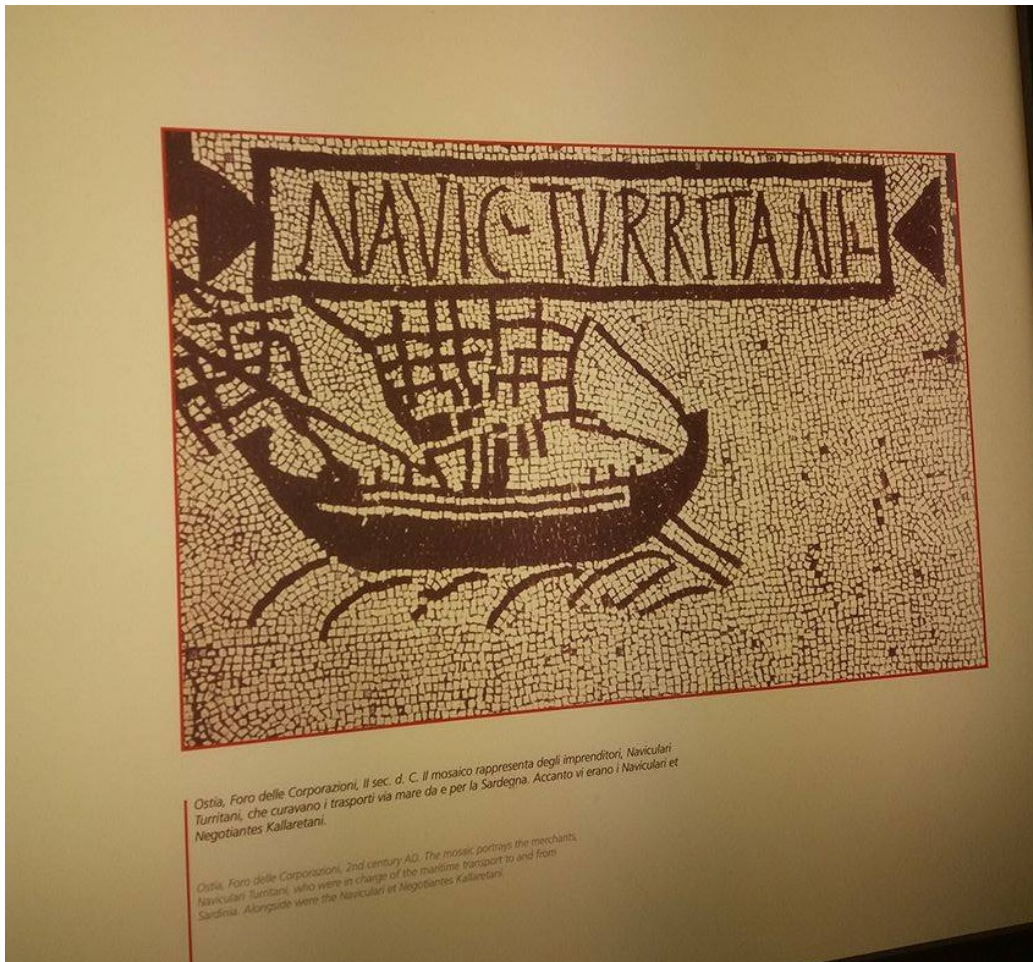
Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

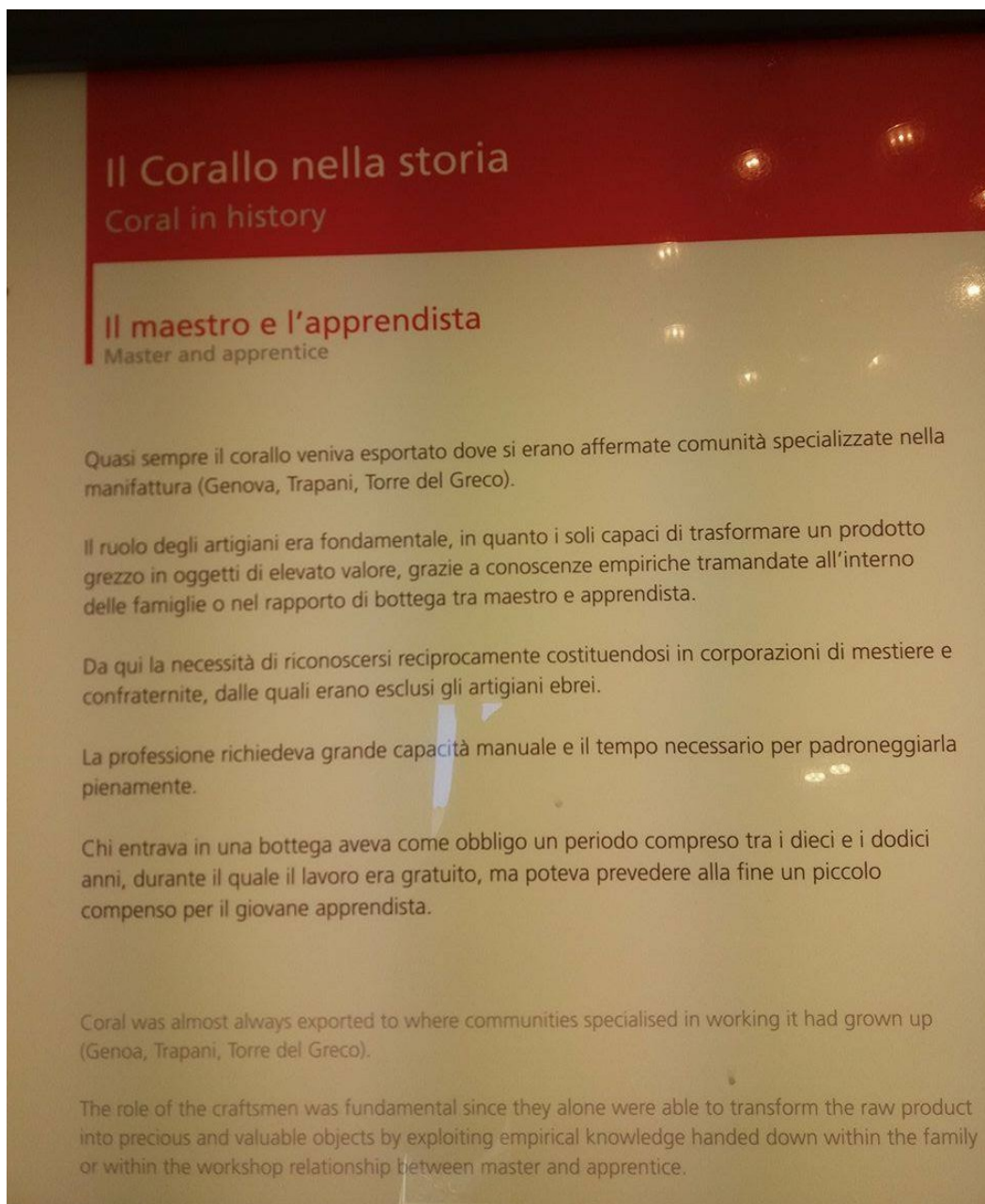
Università degli Studi di Sassari

Pagina 109



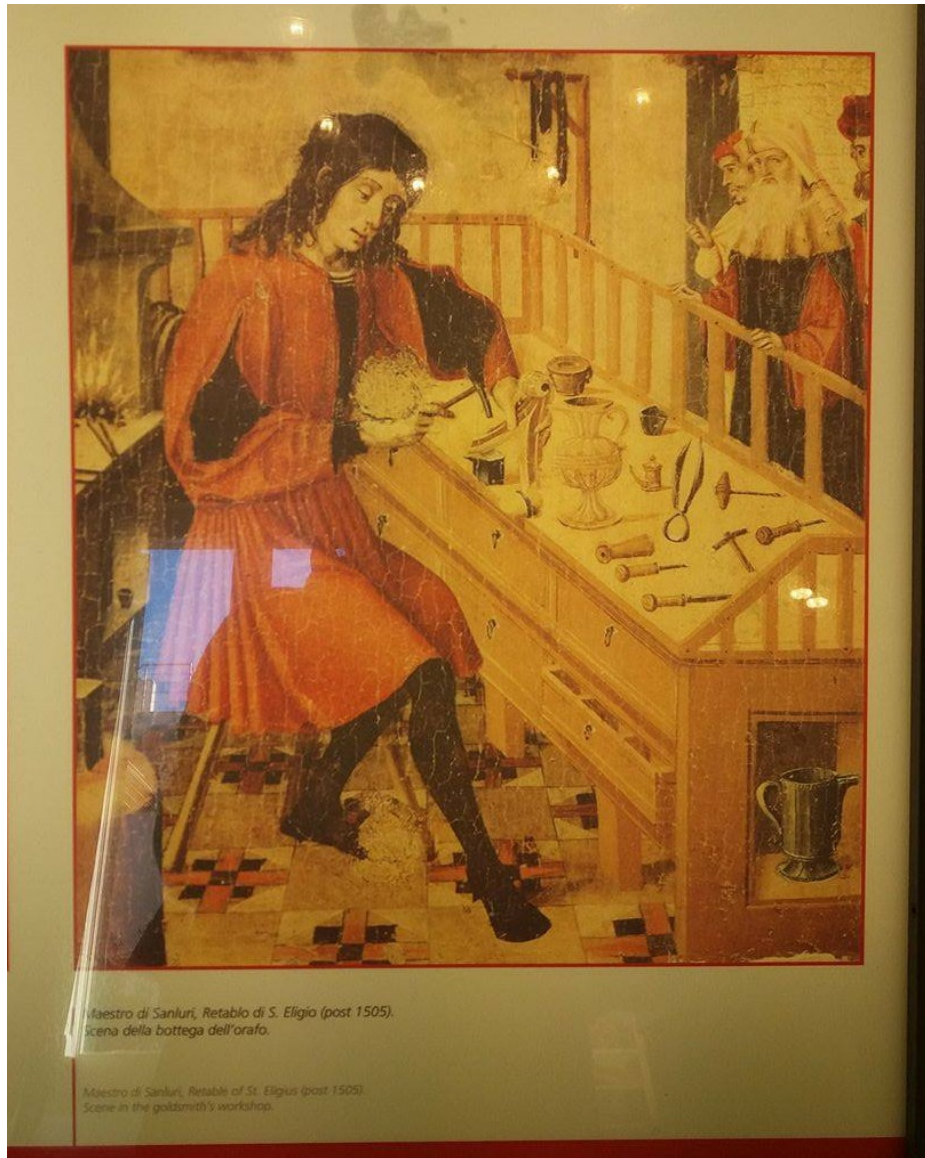
Pannello espositivo nella stanza della storia

Mosaico



Pannello espositivo nella stanza della storia

Il maestro e l'apprendista



Pannello espositivo nella stanza della storia

Il maestro di Sanluri, Retablo di S. Eligio (post. 1505)

Il mestiere di artigiano del corallo

Anche in epoca più recente il corallo era una fonte di guadagno e il ruolo degli artigiani era fondamentale. I maestri bottegai, infatti, trasformavano con abilità e creatività il corallo in oggetti di valore grazie alle conoscenze e alle esperienze tramandate all'interno delle famiglie o nelle botteghe dove il maestro trasmetteva il suo sapere all'apprendista. Il mestiere dell'artigiano del corallo era (ed è ancora oggi) considerato un'arte e per apprenderla è necessario molto impegno. In passato gli apprendisti rimanevano nelle botteghe degli artigiani per lungo tempo, 10-12 anni, dove lavoravano gratuitamente e soltanto alla fine potevano ottenere un piccolo compenso.

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 112



Scacchiera di madreperla e corallo esposta nella stanza della storia

A questo punto del percorso guidato gli operatori culturali si soffermano su alcuni oggetti creati in passato nella Scuola del Corallo di Alghero. Tra le esposizioni più interessanti risulta la scacchiera le cui pedine raffigurano i simboli della Sardegna. I pedoni sono rappresentati dalle dee madri e le torri dai nuraghi; i re, le regine, i cavalli e gli alfieri sono invece piccole statuine di bronzetti. Tutte le pedine sono in corallo e madreperla.

Il corallo nello stemma di Alghero

Lo stemma della città di Alghero risale al 1355. Il re d'Aragona Pietro IV (detto il Cerimonioso), concesse alla città un'insegna simbolica in cui era presente anche un ramo di corallo. Nonostante questa nel corso dei secoli sia cambiata, il rametto di corallo ha continuato ad essere un importante elemento. L'attuale emblema comprende, oltre al corallo sopra uno scoglio, due rami di palma e una corona con nove palle, simbolo della città reale.



Pannello espositivo nella stanza della storia

Alghero: la concessione dello stemma

Scheda C

Scheda C

In che stanza siamo?

Attività 1

Scrivi le parole nelle colonne giuste.

Testimoniare	navicella votiva	invasione	pericolo
essere esposto	ingaggiare	servirsi	armatore
esportare	corallaro	ridurre	mercante
essere soggetto			

VERBI	PERSONE	COSE (anche astratte)

Ora lavora con un compagno. Unisci le parole della colonna A con i significati della colonna B.

Colonna A	Colonna B
Testimoniare	Diminuire.
Navicella votiva	Assumere per un lavoro.
Invasione	Colui che usa una nave per viaggi o spedizioni.
Ridurre	Reperto archeologico a forma di nave.
Essere esposto	Dimostrare con una prova, essere testimone di un fatto.
Ingaggiare	Essere sottoposto a determinate condizioni.
Servirsi	Occupazione, spesso violenta, di un territorio da parte dei nemici.
Armatore	Colui che in passato svolgeva un'attività commerciale.
Esportare	Essere fuori, essere in vista, essere in mostra.
Essere soggetto	Fare uso di qualcuno o di qualcosa.
Mercante	Vendere la merce fuori dal territorio dove è prodotta.

Attività 2

Lavorate in coppia. Ricordate cosa ha raccontato l'operatore culturale sulla pesca del corallo dalla preistoria all'età romana e nel Medioevo? Leggete i paragrafi e metteteli in ordine logico.

Paragr. n.

Dai secoli XI-XII si hanno più notizie sull'argomento. Dal Medioevo in poi, con l'arrivo dei genovesi e dei marsigliesi, il corallo rappresenta una delle risorse più preziose nell'isola tanto che la pesca fu soggetta a tributi.

Paragr. n.

In epoca classica la pesca e il commercio del corallo erano un vero e proprio business. Grandi mercanti, esponenti di ricche famiglie, ingaggiavano gli armatori o i possessori di barche che, a loro volta, si servivano dei corallari per pescare il corallo che poi veniva esportato sino all'Africa e al vicino Oriente.

Paragr. n.

La pesca del corallo rosso in Sardegna nella preistoria è testimoniata dalle navicelle votive nuragiche rinvenute nell'isola; i reperti provenienti da Tharros, Nora e Cagliari testimoniano la pesca del corallo già nell'età punica e l'età romana è testimoniata invece dai ritrovamenti di Cagliari nel teatro-tempio romano dedicato a Venere (III sec. a.C.). In seguito, a causa delle invasioni germaniche, la pesca si ridusse, soprattutto nelle coste più esposte al pericolo.

Ora rileggete il testo e inventate un titolo principale e i titoli per i paragrafi.

Titolo principale:

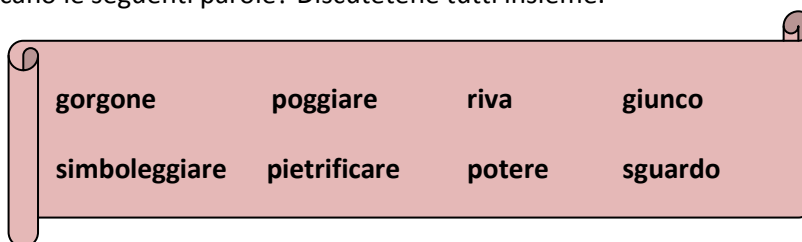
Titolo paragrafo 1:

Titolo paragrafo 2:

Titolo paragrafo 3:

Attività 3

Cosa significano le seguenti parole? Discutetene tutti insieme.



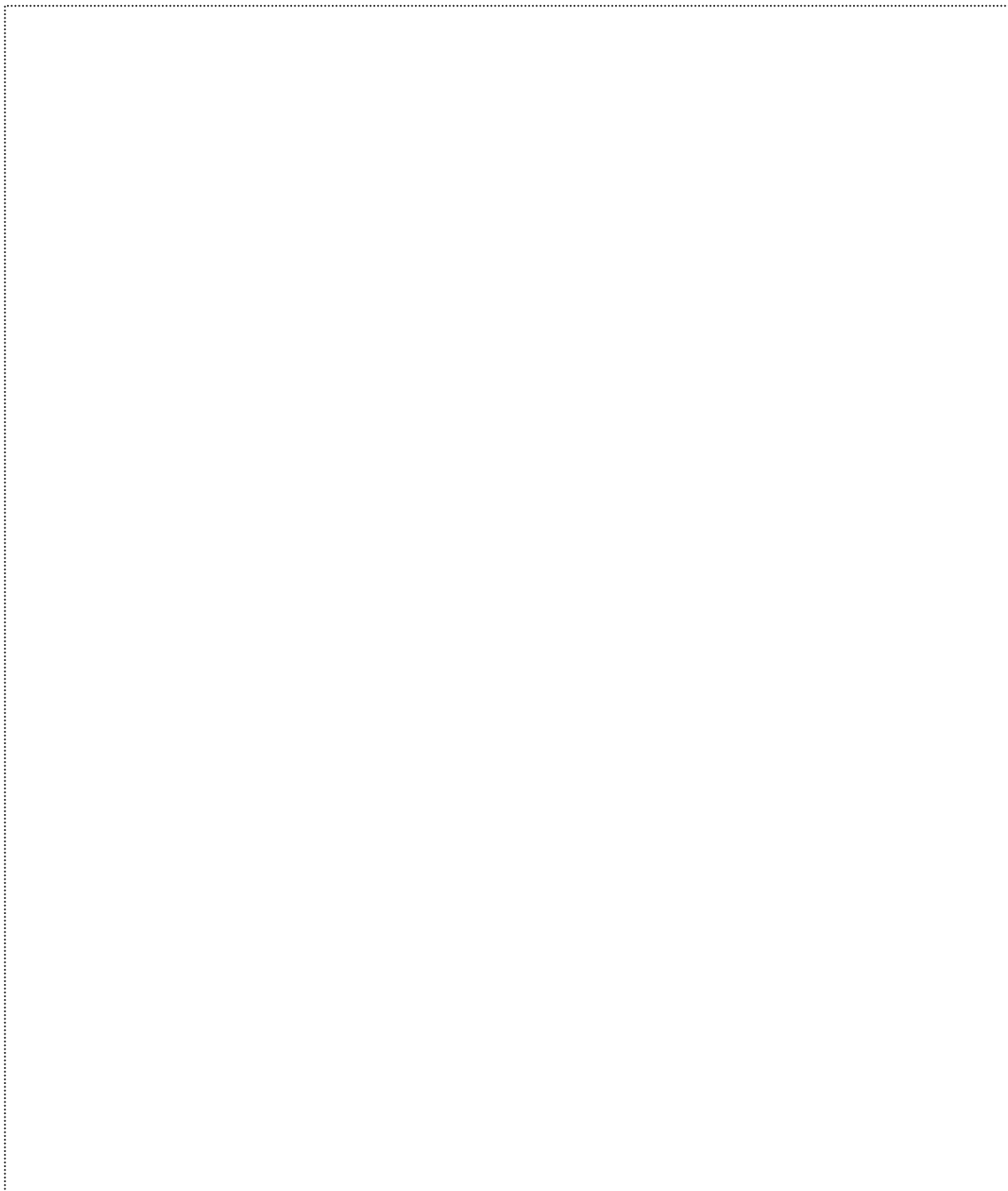
A) Discussione di classe.

Ricordate cosa ha raccontato l'operatore culturale sul corallo nella tradizione e nella mitologia?

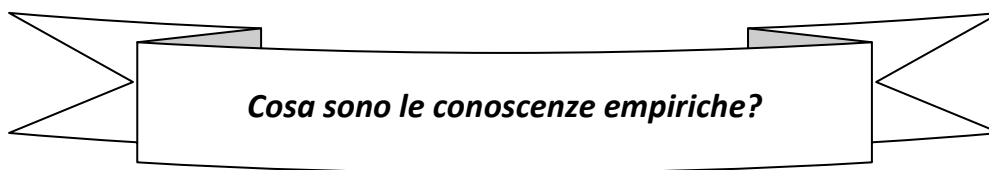
Cosa simboleggiava il corallo nella tradizione e nella religione?

Chi erano Perseo e Medusa? Cosa narra la mitologia su questi due personaggi? Se non ricordate potete anche rileggere il pannello espositivo.

B) Ora lavorate in coppia e disegnatte la storia di Perseo e Medusa in alcune vignette nel riquadro qui sotto. Per ogni vignetta scrivete una didascalia.



Attività 4



A) Lavorate in gruppi di 3. Ricordate cosa ha raccontato l'operatore culturale sul mestiere di artigiano del corallo? Discutete i seguenti punti.

Le conoscenze empiriche sono importanti? Perché? Come si impara un mestiere? Come avete imparato il vostro lavoro?

B) Ora, sempre in gruppo, rispondete alle seguenti domande.

- Chi è un artigiano? Cosa fa?

.....
.....

- Come si tramandano le conoscenze empiriche?

.....
.....

- Qual è la particolarità che richiede la professione di artigiano del corallo?

.....
.....

- Cos'è una bottega?

.....
.....

- Chi è un apprendista?

.....
.....

- Quanto tempo era (ed è ancora) necessario ad un giovane per imparare il mestiere di artigiano del corallo?

.....

- Gli apprendisti erano pagati?

.....

LAVORO DI COPPIA. ROLE-PLAY

Ogni studente, all'interno della coppia, sceglie una carta dalla variante 1 e poi una dalla variante 2. Le carte devono essere consegnate ritagliate, eventualmente in buste da lettera o fotocopiate in diversi colori per garantire l'ordine.

Variante 1

Studente A

Sei un severo artigiano del corallo e nella tua bottega c'è un apprendista che combina sempre guai, è spesso in ritardo e si lamenta perché non è pagato. Discuti con lui per risolvere una volta per tutte il problema.



Studente B

Sei un giovane apprendista che lavora in una bottega di un artigiano del corallo, sei poco motivato ad imparare il mestiere perché non sei pagato. Discuti con il maestro per far valere le tue ragioni.



Variante 2

Studente A

Sei un severo artigiano del corallo e nella tua bottega c'è un apprendista che combina sempre guai. Questa volta ha rotto una preziosa scacchiera in corallo e madreperla realizzata per un ricco personaggio della città di Alghero. Tu sei infuriato e credi che meriti una punizione, discuti con lui.



Studente B

Sei un giovane apprendista che lavora in una bottega di un artigiano del corallo, ultimamente sei un po' distratto perché hai problemi d'amore. Questa volta hai rotto una preziosa scacchiera in corallo e madreperla realizzata per un ricco personaggio della città di Alghero. Il maestro è infuriato, discuti con lui per difenderti.



Attività 5

Descrivi il dipinto *Il maestro di Sanluri*, di Retablo di S. Eligio, raffigurato sul cartellone espositivo *Il maestro e l'apprendista* (15 min., 50 parole circa). Quando hai finito confronta la tua descrizione con quella di un tuo compagno.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Attività 6

Disegna l'attuale stemma della città di Alghero e poi descrivilo.

Disegno:

Descrizione:

.....

.....

.....

.....

.....

Funzioni delle attività della scheda C

Anche l'ultima scheda si apre con la consueta domanda di orientamento spaziale all'interno della Struttura («**In che stanza siamo**»), per poi passare all'**attività 1**, di natura insiemistica nella prima parte, che prevede lo smistamento dei termini e la collocazione di essi nelle tre colonne di appartenenza (verbi, persone e cose). Questa sezione dell'esercizio, da svolgere individualmente, permette agli studenti di approcciarsi al nuovo lessico in maniera globale. L'analisi dei significati invece avviene nella seconda parte dell'attività, la perifrasi, che esorta all'assimilazione e all'elaborazione dei lemmi attraverso la negoziazione dei significati durante il dialogo di coppia, stimolando competenze linguistico-comunicative e di interazione. Le circonlocuzioni offrono anche la possibilità di incontrare nuovi termini, paralleli a quelli sottoposti ad analisi.

Nell'**attività 2**, da svolgere in coppia, gli studenti sono invitati a mettere in ordine logico i paragrafi del testo (presentato anche precedentemente in forma orale dall'operatore). Analizzando l'esercizio dal punto di vista del pensiero costruttivista radicale di von Glasersfeld¹⁸², i contenuti dei paragrafi vengono elaborati e messi in ordine sequenziale, secondo un'organizzazione cognitiva e metacognitiva interna, in modo pragmatico e funzionale – pragmatico perché, per il costruttivismo radicale, il pensiero è un'azione pratica, funzionale perché l'azione mentale serve a raggiungere un obiettivo. Il lavoro di incastro fra i testi avviene dunque tramite l'agire cognitivo, ovvero tramite criteri e modi di pensare, soggettivi, adeguati all'attività, per raggiungere una meta¹⁸³.

Unitamente all'azione cognitiva personale, l'attività richiede anche l'interazione cognitiva e metacognitiva con l'altro. Il lavoro di coppia porta gli studenti, dopo la lettura e l'elaborazione individuale dei paragrafi, a confrontare non solo i significati e i possibili risultati, ma anche il loro modo di acquisire, ordinare in modo logico, comprendere e analizzare i paragrafi, mostrando differenti realtà di apprendimento che possono, in parte o in toto, essere adottate dall'altro (deuteroapprendimento).

Infine, l'esercizio richiede anche la scrittura di un titolo principale e di uno per ogni paragrafo incentivando così la capacità di sintesi e aiutando i discenti a memorizzare i punti essenziali dell'intero brano.

L'**attività 3** è suddivisa in una parte introduttiva, nel **punto A** e nel **punto B** e si svolge in plenaria e in coppia; è strutturata in modo tale da assicurare la comprensione dei significati del lessico

¹⁸² Cfr. E. von Glasersfeld, *Introduzione al costruttivismo radicale*, cit., pp. 17-36.

¹⁸³ Cfr. *ibidem*.

(«gorgone», «poggiare», «riva», etc.) che verrà riciclato nelle successive sezioni dell'esercizio ampliando così il vocabolario di ogni studente e offrendo la possibilità di migliorare le competenze linguistico-comunicative e l'abilità di ascolto durante la discussione di classe e il lavoro di coppia.

Il **punto A** richiede agli apprendenti di ricordare in plenaria le nozioni principali dell'exploit degli operatori e dunque di elaborarle, sintetizzarle e memorizzarle nella discussione. Le informazioni potrebbero essere fissate anche prendendo appunti. Nel caso di mancata percezione degli input gli studenti possono riguardarli nel pannello espositivo.

Nel **punto B** i discenti, in coppia, trasformano l'input orale in un testo disegnato. Le coppie sono chiamate a rappresentare gli eventi mitologici in vignette, affinché la creatività possa agevolare la comprensione e il ricordo di questa particolare leggenda. Correlata a ogni vignetta, la didascalia aiuta ulteriormente l'accomodamento e la fissazione nella memoria della storia di Perseo e Medusa e anche dei nuovi lemmi.

L'**attività 4** è suddivisa in **punto A** e **punto B** e si esegue in gruppi di tre. L'insegnante avvia l'esercizio con la domanda rivolta a tutta la classe, ovvero «Cosa sono le conoscenze empiriche?». La cornice grafica che contiene il quesito fa intuire immediatamente alla classe la rilevanza del concetto. Tale nozione, di difficile comprensione, appare nel pannello espositivo *Il maestro e l'apprendista* e deve essere menzionata di proposito dall'operatore culturale durante il suo exploit orale o dal docente per preannunciarne il significato e sottolinearne l'importanza. L'attività 4 è un momento di svolta delle tre schede didattiche poiché inizia gli studenti al discorso dell'esperienza all'interno del laboratorio presso il maestro orafo della città di Alghero.

Una volta terminata la discussione sul significato di «conoscenze empiriche», il docente, assicuratosi che tutti abbiano capito di cosa si tratta, invita gli studenti a lavorare in gruppi di tre e a parlare dei punti indicati nella consegna del **punto A**. Le domande aperte motivano all'uso della lingua, in particolar modo l'ultima («Come avete imparato il vostro lavoro?») perché richiede di attingere dalle esperienze personali coinvolgendo gli apprendenti a partecipare attivamente e arricchendo la discussione con ricordi di momenti di vita personale.

Nel **punto B** viene chiesto ai gruppi di rispondere ai quesiti sull'input orale dell'operatore riguardante sempre il mestiere di artigiano del corallo per verificare la comprensione. In caso di necessità, il docente può aiutare i gruppi o suggerire loro di cercare le risposte anche sul pannello espositivo *Il maestro e l'apprendista*. Pure queste domande avvicinano la classe alla successiva esperienza nel laboratorio orafo; i quesiti infatti fanno sì che si consolidino i concetti di apprendimento pratico, mestiere di artigiano, bottega come luogo di lavoro con attrezzi del mestiere da utilizzare e che implicano una certa manualità. L'esercizio stimola, inoltre, quello che

Piaget chiama intelligenza pre-operatoria, vale a dire la capacità di intuire, pensare in vista del laboratorio, immaginare e ipotizzare ciò che potrà accadere in seguito¹⁸⁴. Insomma, per mezzo di questa attività, la classe viene proiettata in un luogo dove si imparano gli antichi saperi e viene incuriosita e invogliata al successivo percorso di apprendimento extrascolastico.

Il **role-play**, costituito dalla variante 1 e dalla variante 2 da svolgere in coppia, stimola l'immaginazione e l'uso della lingua attraverso la ludicità. Gli apprendenti si calano nei panni dell'artigiano e dell'apprendista per riciclare i termini incontrati sino a quel momento, consolidandoli e inserendoli nel loro bagaglio lessicale. Gli studenti, nel ruolo di attori, per mezzo della simulazione delle due situazioni, oltre a migliorare le competenze linguistiche, comunicative e di comprensione orale, sviluppano la loro creatività, le competenze interazionali, di negoziazione e quelle socio-culturali.

Con l'**attività 5** gli studenti lavorano nuovamente da soli per verificare, attraverso la descrizione scritta del dipinto *Il maestro di Sanluri*, ciò che hanno acquisito. La descrizione offre infatti la possibilità di controllare lo stato individuale dell'apprendimento ed eventualmente di correggere l'errata percezione di input informativi o di colmare possibili lacune. L'esercizio sensibilizza ulteriormente all'importanza della figura dell'artigiano (centrale nella tela) e della manualità che occorre acquisire per imparare un mestiere (l'importanza della manualità è suggerita dalla dedizione del bottegaio e dagli attrezzi esposti ordinatamente sul bancone da lavoro). Il dialogo intrapsichico stimola inoltre la capacità di osservazione dei dettagli e di esposizione per iscritto di questi. Infine, il confronto delle composizioni degli studenti incentiva l'utilizzo della lingua, l'assimilazione e l'accomodamento delle nozioni linguistiche e culturali.

Anche l'**attività 6** stimola la capacità di osservazione degli studenti che, attraverso il gesto creativo del disegnare, ripercorrono i punti simbolici della cultura del territorio legata al corallo e memorizzano la struttura dello stemma della città catalana che racchiude il contenuto dell'intero percorso conoscitivo affrontato durante la visita (la biologia, la pesca e la storia). Infine, la descrizione per iscritto supporta la fissazione dei punti chiave e offre la possibilità di migliorare le competenze linguistiche e lessicali.

¹⁸⁴ Cfr. J. Piaget, *Epistemologia genetica*, cit., pp. 11-57.

2.4.1.3 Step 3. Il laboratorio presso il maestro orafo

Schema dell'attività

Step	Temp.	Attività	Forma di lavoro	Ruolo del docente	Materiali	Competenze degli studenti
3	4 ore circa.	Laboratorio presso un maestro orafo e creazione di un gioiello in corallo.	In plenum.	Il docente accompagna gli studenti al laboratorio, introduce la figura del maestro e spiega a grandi linee come si svolgerà il lavoro; in seguito dirige, monitora, offre sostegno alla classe e collabora con il maestro orafo.	Attrezzi del mestiere (corallo, lime, calibri, bilancia, perni, ferma=perle, etc.).	Gli studenti sono introdotti al lavoro e acquisiscono competenze sociali, culturali, professionali, tecniche, linguistiche e comunicative tramite l'ascolto dell'esperto e del docente e la pratica.

Dopo l'exkursus nella struttura museale, per consolidare in maniera pragmatica l'acquisizione del sapere sul tema del corallo, il percorso educativo prosegue con un laboratorio presso uno dei tanti maestri orafi della città di Alghero. Il laboratorio è basato soprattutto sulla pratica. Il maestro orafo, in coordinazione con il docente, può prima mostrare la sua bottega e poi presentare uno o due piccoli gioielli per anticipare agli studenti l'idea di un possibile prodotto finale. La scelta dell'outcome dipende dal tempo che sia il maestro che la Scuola vogliono dedicare all'iniziativa. Naturalmente, nulla osta allo svolgimento di un laboratorio suddiviso in più incontri, tuttavia, per studenti che si ipotizza frequentino un corso di italiano L2 della durata di 2-4 settimane, è più semplice un'attività di laboratorio articolata nel modo più scorrevole e immediato possibile, ovvero in un solo incontro di quattro ore circa, creando pertanto un gioiello semplice, per esempio un bracciale o una catenina di perle di corallo da forare, lucidare e infilare in un cavetto d'argento. La scelta di un oggetto da ideare con facilità è anche una scelta didattico-pedagogica ottimale ai fini del mantenimento della motivazione degli studenti. Più complessa risulta la produzione di un gioiello di difficile realizzazione perché implica l'utilizzo di arnesi particolari che richiedono più tempo per l'acquisizione di familiarità nell'uso.

Dopo aver mostrato il suo laboratorio e i due gioielli, il maestro orafo può procedere spiegando il lavoro in maniera generale per poi permettere agli studenti di iniziare le loro creazioni soffermandosi sui vari passaggi del lavoro. Il maestro, secondo l'ottica costruttivista, porta gli studenti alla scoperta degli antichi saperi interagendo con loro attraverso quesiti, esortando il confronto e il dialogo intersichico, guidando il gruppo e i singoli durante il percorso, sostenendoli e offrendo spiegazioni, mettendoli nella condizione di sviluppare competenze e abilità tecniche, professionali, culturali, sociali, interazionali e linguistico-comunicative, assieme al sostegno e alla direzione del docente.

In questo step i criteri di adozione dell'esperto e del docente proposti sono principalmente quelli del laboratorio cognitivo¹⁸⁵ (che abbiamo visto nel paragrafo 2.3.1). Pertanto, occorre cominciare con la fase di modellamento (*modelling*), durante la quale il maestro mostra come si costruisce un piccolo gioiello, gli studenti lo osservano e in seguito lo imitano. In secondo luogo vengono l'allenamento e l'assistenza (*coaching and scaffolding*), durante i quali l'artigiano monitora gli apprendisti offrendo aiuto e correggendoli; egli, inoltre, può porre alcune domande per stimolare la riflessione. Una volta avviati gli allievi al lavoro e constatata la comprensione della procedura lavorativa, è il turno del *fading*, ossia il graduale diminuire del supporto per lasciare i discenti liberi di lavorare da soli. Successivamente, l'esperto e il docente chiedono agli apprendenti di spiegare in plenaria il proprio operato per esporre (pre)conoscenze, ragionamenti, proposte di problem-solving, ecc. (articolazione). Tale exploit porta a una (meta)riflessione (dialogo intrapsichico e intersichico di Vygotskij) da considerare come un lasso di tempo durante il quale si guarda individualmente e collettivamente al lavoro svolto creando opinioni e condividendo il sapere. Il momento finale è quello dell'esplorazione in cui gli studenti agiscono in autonomia mettendo in pratica conoscenze e competenze diventate più che sufficienti per creare il gioiello¹⁸⁶. Dunque, come sostiene Varisco, «la pratica dell'apprendistato cognitivo diventa [...] uno degli strumenti che permette l'appropriazione partecipata di punti di vista, saperi e abilità»¹⁸⁷, è un momento durante il quale si agisce sia a livello intrapsichico che intersichico, si interagisce, si costruisce, ci si confronta e si sviluppano, si esercitano e si consolidano competenze e abilità. È una zona di sviluppo prossimale in cui, attraverso l'esercizio guidato dall'esperto e dal docente, il

¹⁸⁵ Cfr. A. Collins, Brown J. S. and Newman S. E., *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics*, cit., pp. 453-491.

¹⁸⁶ Cfr. *ibidem*.

¹⁸⁷ B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, cit., p. 121.

lavoro autonomo e il confronto studente-studente (*scaffolding*), si creano competenze cognitive e metacognitive e conoscenze culturali, linguistiche e tecniche.

Come abbiamo visto, secondo Scribner l'apprendistato cognitivo è la messa in atto dell'approccio costruttivista, perciò, anche questo laboratorio presso la bottega orafa è il passaggio dalle teorie astratte all'agire concreto e incentiva il pensiero pratico utilizzando le risorse a disposizione degli studenti e valorizzando le pre-conoscenze di questi ultimi, i quali interagiscono tra loro, con il docente e con il maestro e si motivano a vicenda all'azione e alla risoluzione dei problemi in modo creativo¹⁸⁸. All'interno di questo laboratorio cognitivo trova applicazione anche il pensiero di Engeström il quale spiega che l'apprendimento è un momento sociale di costruzione del sapere in cui gli allievi utilizzano tutti gli strumenti, materiali e (meta)cognitivi, per (inter)agire espandendo il confini del luogo dell'acquisizione autentica dalla scuola all'esterno (apprendimento espansivo¹⁸⁹); i discenti, de facto, sviluppano ed esercitano competenze in modo vivace e flessibile, con elasticità mentale, in diversi contesti che vanno oltre quello scolastico, come quello lavorativo e quello sociale¹⁹⁰. In questa dinamica fase di acquisizione di sapere presso il laboratorio del maestro orafo viene coinvolta altresì la teoria formulata da Wenger sulla Comunità di pratica¹⁹¹ che si concentra sull'apprendimento durante l'apprendistato, nelle botteghe artigiane (e anche in altri ambienti lavorativi), dove gli studenti operano insieme per migliorare le loro competenze culturali, linguistiche, sociali e tecniche. Lo scopo, in definitiva, è migliorare il proprio modo di agire con l'impegno collettivo per dare vita a un prodotto, materiale (in questo caso un bracciale o qualcosa di simile) e astratto (le competenze e le abilità cognitive e metacognitive), con il fine ultimo di sviluppare l'identità personale e comunitaria della classe di italiano L2 attraverso la creatività, la negoziazione, lo *scaffolding*, il coordinamento e l'organizzazione. Tutto ciò avviene grazie alla professionalità dell'esperto e alla direzione del docente, il quale incentiva questa esperienza sociale invitando gli studenti a collaborare, a porre domande a lui, ai compagni e all'esperto, a condividere il sapere, a riflettere sull'uso degli arnesi e sui materiali a loro disposizione. All'interno di questo microcosmo lavorativo l'insegnante, inoltre, incentiva l'uso della lingua e l'assimilazione della cultura algherese e coordina il laboratorio pianificando assieme all'esperto i tempi di durata dell'esperienza e gli spazi nel laboratorio artigiano, offrendo sostegno linguistico all'esperto con l'adattamento della lingua al livello di quello degli apprendenti, fornendo chiarimenti tecnici sull'uso degli arnesi e sui particolari culturali in modo attento e

¹⁸⁸ Cfr. S. Scribner, *Mind in Action: A Functional Approach to Thinking*, cit., pp. 296-307.

¹⁸⁹ Cfr. A Video Interview with Yrjö Engeström, cit..

¹⁹⁰ Cfr. *ibidem*.

¹⁹¹ Cfr. E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, cit..

flessibile, pilotando il progetto secondo l'ottica costruttivista, ossia stimolando gli studenti alla partecipazione attiva, gestendo l'imprevedibilità tipica dell'approccio scelto, assecondando i nuovi andamenti e riordinandoli per arrivare all'obiettivo prestabilito¹⁹².

2.4.1.4 Schede di valutazione del progetto

A conclusione dell'intero percorso, per controllare la qualità del lavoro svolto, si compilano due schede di valutazione: una da somministrare agli organizzatori del progetto e l'altra agli studenti. Il primo documento di valutazione, nelle pagine seguenti, deve essere riempito prevalentemente dall'insegnante in collaborazione però con gli operatori del Museo e con il maestro orafo.

La scheda è suddivisa in sei punti. Il primo punto deve essere compilato unicamente dal docente perché riguarda la fase di preparazione in classe. Le domande di questa sezione sono atte a comprendere se l'introduzione degli studenti all'intero percorso e l'orientamento fornito sono stati ottimali e se è stata creata la motivazione necessaria per affrontare il lavoro. Le domande della seconda parte, riservate al docente e agli operatori del Museo del corallo, mirano invece a appurare l'adeguatezza della visita guidata e delle schede contenenti le attività per gli studenti; i quesiti sono anche finalizzati a constatare l'avvenuta acquisizione delle conoscenze riguardanti i vari argomenti trattati nelle tre stanze della Struttura e l'atmosfera di lavoro. Il terzo punto del questionario, ancora a cura del docente e degli operatori, è atto a verificare la confacente organizzazione e l'avvenuta cooperazione tra Scuola e Museo. La quarta sezione è rivolta al docente e al maestro orafo e riguarda il giudizio sul laboratorio come luogo di lavoro e il riscontro sull'acquisizione di svariate competenze. Segue la quinta parte che è dedicata alla collaborazione tra docente e maestro orafo. La sesta e ultima sezione, da compilare ad opera del docente, si concentra inizialmente sugli approcci, sui metodi e sulle tecniche didattiche adottate; le altre domande invece sono intese a verificare l'avvenuta *flow experience*, ovvero, come abbiamo visto nel capitolo 1, l'esperienza che avviene attraverso la motivazione, la curiosità, la partecipazione da parte degli studenti e il "dialogo" di questi con gli oggetti esposti nel Museo..

La valutazione finale dell'intera iniziativa è utile in quanto ha il fine di comprendere se l'apprendimento è avvenuto come previsto, dunque se il percorso formativo è stato efficace e produttivo; inoltre individua i punti di forza ed eventuali punti da ottimizzare. Insomma, la scheda

¹⁹² Cfr. A. Spinelli, *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, cit., p. 83.

aiuta a riflettere su tutto il lavoro e permette il miglioramento di una successiva attuazione della proposta educativa.

Scheda di valutazione del percorso formativo (compilare a cura del docente, degli operatori museali e del maestro orafo)

	Sì	No	In Parte	Commenti
1. FASE DI PREPARAZIONE IN CLASSE (a cura del docente)				
Gli studenti sono stati preparati in maniera adeguata alla visita al Museo?				
Le informazioni divulgate in classe (introduzione al progetto, informazioni iniziali sul Museo del corallo e sul laboratorio presso il maestro orafo, introduzione al tema del corallo) sono state quantitativamente e qualitativamente calibrate per assicurare la motivazione degli studenti?				
L'acquisizione del lessico di base si è rivelata sufficiente come input iniziale per affrontare la visita?				
2. VISITA AL MUSEO (a cura del docente e degli operatori del Museo del corallo)				
Il Museo si è rivelato un luogo ideale per formare gli studenti?				
Il Museo si è rivelato uno spazio ideale di acquisizione ed esplorazione della lingua italiana e delle culture italiana e sarda?				
L'atmosfera di lavoro era piacevole?				
Gli studenti hanno sviluppato ed esercitato competenze comunicative, linguistiche e culturali?				
Gli studenti hanno sviluppato ed esercitato competenze trasversali (interazionali, di pianificazione, di previsione, sociali, etc.)?				
La visita guidata delle stanze si è rivelata interessante e motivante per gli studenti?				
La compilazione delle schede con le varie attività si è rivelata utile a verificare e consolidare l'apprendimento?				
Nella stanza della biologia gli studenti hanno capito cos'è il corallo rosso, come si riproduce, le condizioni di sviluppo e di cosa si nutre?				
Nella stanza della biologia gli studenti hanno ampliato e consolidato il lessico di base?				
Nella stanza della pesca gli studenti hanno capito ad opera di quali popoli cominciò la pesca del corallo, quali furono i primi strumenti di pesca e i danni causati dallo sfruttamento delle risorse?				

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 128

Nella stanza della pesca gli studenti hanno ampliato e consolidato il lessico di base?				
Nella stanza della storia gli studenti hanno acquisito le conoscenze riguardanti la storia della pesca del corallo dalla preistoria all'età romana e nel Medioevo? Hanno acquisito informazioni principali sul corallo nella mitologia e nella tradizione? Hanno percepito che il mestiere dell'artigiano del corallo è stato ed è ancora importante nell'economia della città di Alghero? Hanno acquisito conoscenze riguardanti lo stemma della città?				
Nella stanza della storia gli studenti hanno ampliato e consolidato il lessico di base?				
3. ORGANIZZAZIONE E COOPERAZIONE DOCENTE-MUSEO (a cura del docente e degli operatori del Museo del corallo)				
La cooperazione tra docente e operatori museali è stata coesa?				
L'organizzazione degli spazi a disposizione per l'apprendimento nel Museo è stata ottimale?				
I tempi di lavoro nel Museo sono stati rispettati?				
4. IL LABORATORIO (a cura del docente e del maestro orafo)				
Il laboratorio del maestro orafo si è rivelato un luogo per formare gli studenti?				
Il laboratorio si è rivelato uno spazio ideale di acquisizione ed esplorazione della lingua italiana e delle culture italiana e sarda?				
L'atmosfera di lavoro era piacevole?				
Gli studenti hanno sviluppato competenze linguistico-comunicative?				
Gli studenti hanno sviluppato competenze professionali e tecniche?				
Gli studenti hanno sviluppato competenze trasversali (interazionali, di pianificazione, di previsione, sociali, etc.)?				
Gli studenti hanno avuto successo nella creazione del gioiello?				
5. ORGANIZZAZIONE E COOPERAZIONE DOCENTE-MAESTRO ORAFO (a cura del docente e del maestro orafo)				
La cooperazione tra docente e maestro orafo è stata coesa?				
L'organizzazione degli spazi a disposizione per l'apprendimento nel laboratorio è stata ottimale?				
I tempi di lavoro nel laboratorio sono stati rispettati?				
6. OBIETTIVI GENERALI, METODOLOGIE E				

COINVOLGIMENTO DEGLI STUDENTI (a cura del docente)				
Gli approcci, i metodi e le tecniche didattiche adottati sono stati efficaci per l'apprendimento?				
L'iniziativa ha avuto anche carattere di interdisciplinarietà?				
Il percorso educativo orientato all'azione ha permesso effettivamente la partecipazione attiva degli studenti?				
Il percorso educativo ha suscitato l'interesse degli studenti?				
Il percorso educativo ha suscitato la motivazione degli studenti?				
L'intero percorso è stato proficuo?				
Si può dire che la <i>flow experience</i> , soprattutto al terzo livello, si sia verificata?				

Al fine di riflettere sull'andamento del percorso formativo è utile anche il punto di vista degli studenti. La seconda scheda (si vedano le pagine seguenti) da somministrare a conclusione del progetto, si snoda in otto quesiti. Il primo, il secondo e il terzo interrogativo sono atti a verificare l'utilità dell'iniziativa all'interno del programma di un corso di lingua italiana L2, l'interesse e la motivazione suscitati e offrono la possibilità di chiarire ulteriormente le risposte per migliorare la comprensione e ottimizzare l'offerta educativa. La quarta e la quinta domanda hanno lo scopo di identificare il momento più interessante e quello meno interessante del percorso e comprendere le motivazioni dei partecipanti da prendere in considerazione in un'eventuale revisione di alcuni punti dell'iniziativa. Il quesito numero sei chiede di esprimersi sull'organizzazione e sulla struttura delle fasi del percorso per comprendere se i discenti hanno trovato le sezioni di lavoro scorrevoli e collegate l'una all'altra. L'obiettivo della settima domanda è quello di far emergere le parti dell'iniziativa da implementare attraverso possibili consigli. L'ultimo quesito invece stimola gli organizzatori dell'iniziativa a lavorare sulla continuità della proposta valutando e integrando i miglioramenti suggeriti dai partecipanti con il fine di modellare e centrare ulteriormente il percorso su questi ultimi.

Scheda di valutazione del percorso formativo (da compilare ad opera degli studenti)

1. Come valuti l'intero percorso formativo?

Molto utile

Utile

Mediamente utile

Poco utile

Per niente utile

Perché?

2. Il percorso formativo ti è sembrato

Molto interessante

Interessante

Mediamente interessante

Poco interessante

Per niente interessante

Perché?

3. Il percorso formativo ti è sembrato

Molto coinvolgente

Coinvolgente

Mediamente coinvolgente

Poco coinvolgente

Per niente coinvolgente

Perché?

4. Qual è stato il momento più interessante? Perché?

.....

5. C'è stato un momento poco interessante? Qual è stato e perché per te non è stato interessante?

.....

6. Hai trovato le fasi di lavoro articolate ed organizzate

Molto bene

Bene

Abbastanza bene

Non bene

Molto male

Perché?.....

.....

7. Quali suggerimenti daresti per migliorare il progetto?

.....

.....

8. Consigliaresti ad altri studenti di italiano di partecipare a questo progetto? Perché?

.....

.....

3. L'esperienzialismo e l'apprendimento dell'italiano L2 al Museo-Casa di Grazia Deledda di Nuoro

La sapienza è figliola dell'esperienza.

Leonardo da Vinci

Come per il precedente capitolo, prima di mostrare la proposta didattica modellata sul Museo-Casa di Grazia Deledda, vorrei fare un excursus teorico sull'esperienzialismo. L'esperienzialismo riprende il discorso costruttivista e vi affonda le sue radici in quanto ne abbraccia il pragmatismo; anche secondo questo approccio, infatti, il sapere si costruisce attraverso l'agire concreto e dinamico. Tuttavia, come vedremo, l'esperienzialismo non indaga unicamente nel campo della pratica, ma integra questa con la teoria, reggendosi sulla dicotomia astratto-concreto. Il CEFR consiglia caldamente l'adozione di tale approccio che, come quello costruttivista, include gli approcci psico-motorio, comunicativo, cooperativo, etc.. Nel capitolo di questo documento europeo dedicato agli approcci si legge:

The general competences of language learners or users [...] consist in particular of their knowledge, skills and existential competence and also their ability to learn: Knowledge, i.e. declarative knowledge [...], is understood as knowledge resulting from experience (empirical knowledge) and from more formal learning (academic knowledge). All human communication depends on a shared knowledge of the world. As far as language use and learning are concerned, the knowledge which comes into play is not directly related exclusively to language and culture. Academic knowledge in a scientific or technical educational field, and academic or empirical knowledge in a professional field clearly have an important part to play in the reception and understanding of texts in a foreign language relating to those fields. Empirical knowledge relating to day-to-day living [...], in the public or private domains is [...] essential for the management of language activities in a foreign language¹⁹³.

Il sapere, pertanto, è considerato il frutto delle esperienze, o sapere empirico, e delle conoscenze acquisite a scuola. Le competenze tecniche o scientifiche devono andare di pari passo con le conoscenze pratiche o professionali, e queste ultime nascono sia in ambito pubblico che privato e sono fondamentali per l'apprendimento delle lingue e di tutte le materie. Esse, inoltre, sono

¹⁹³ Council of Europe, Language Policy Unit, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, cit., p. 20.

condivise con gli altri attraverso la comunicazione, ovvero quel dialogare tra individui che confrontano il proprio vissuto, scolastico o della vita quotidiana, affinché venga integrato e arricchito con quello degli altri.

Ma da quando si parla in realtà di sapere empirico? Si cominciò a discorrere di esperienza già nell'Antica Grecia. La parola "empeiria" in greco significa «esercizio continuo e duraturo, [...] mettersi alla prova come esperienza di vita, [...] sperimentazione di una "techne" e di una "episteme"»¹⁹⁴. Dunque, per esperienza si intendeva già nell'antichità una pratica, una sperimentazione costante di un'arte (techne) e di una teoria (episteme). Anche Platone e Aristotele si soffermano sul concetto di esperienza. Platone sostiene che l'esperienza non ci permette di lavorare a casaccio, di improvvisare, ma ci consente invece di seguire criteri tecnici che ordinano le azioni secondo una riflessione accurata¹⁹⁵. Pure Aristotele si esprime su questo concetto affermando che l'esperienza deriva dai ricordi, facendo intendere che essa è un sommarsi di eventi e di esperimenti attraverso i quali si sviluppano competenze pratiche e conoscenze teoriche che costituiscono il nostro io, vengono custodite nella nostra memoria e vengono selezionate e riutilizzate in situazioni simili successive¹⁹⁶.

Nel basso Medioevo, Ruggero Bacone (1214-1284) pensava che senza l'esperienza non si può possedere alcuna conoscenza; esperire significava per lui agire, non soltanto osservare¹⁹⁷. Bacone, del resto, ereditava il pensiero di una corrente che valorizzava l'esperienza e che ultimamente è stata rivalutata. Essa considerava la *scientia experimentalis* la base di ogni sapere, da Pietro di Maricourt (XIII secolo), autore dell'*Epistola De Magnete*, ai vari autori medievali, per lo più francescani, che gettarono le basi della scienza sperimentale più avanti portata a compimento pratico e teorico da Galileo Galilei¹⁹⁸. La valorizzazione dell'esperienza, tra Medioevo e Rinascimento, diviene sempre più patrimonio comune e viene passata anche ai moralisti come Michel de Montaigne (1533-1592) il quale la esalta asserendo che la saggezza pratica e maturata nel tempo è di ausilio alla ragione ed è il completamento delle conoscenze teoriche¹⁹⁹. Successivamente Kant, come abbiamo già visto nel capitolo sul costruttivismo, esprime le sue

¹⁹⁴ M. Conte, *Il concetto dell'esperienza: dall' "empeiria" all' "experiencing self"*, in R. D. Di Nubila e M. Fedeli (a cura di), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2010, pp. 17-26. Ivi, p. 18.

¹⁹⁵ Cfr. Platone, *Gorgia*, G. Reale (a cura di), Bompiani, Milano 1991, c. 448.

¹⁹⁶ Cfr. Aristotele, *Metafisica*, Rusconi, Milano, 1994, pp. 3-15.

¹⁹⁷ Cfr. R. Bacon, *Opus Maius*, VI, 1, J. H. Bridges (ed.), Minerva, Frankfurt am Main, 1964.

¹⁹⁸ F. Bottin, *La scienza degli occamisti. La scienza tardo medievale dalle origini del paradigma nominalista alla rivoluzione scientifica*, Maggioli, Milano 1984.

¹⁹⁹ Cfr. M. E. Montaigne, *Saggi*, II, Libro III, cap. XIII, Adelphi, Milano, 1982, p. 1422 (trad. it. M. E. Montaigne, *Essais, livres I, II et III*, Abel L'Angelier, Paris, 1588).

teorie a riguardo sostenendo che il sapere è il frutto di essa²⁰⁰. Quindi, per tutti questi filosofi esperire significa fare scoperte dalle quali si estrapolano significati che, accumulati, diventano conoscenze.

3.1 L'educazione progressiva di Dewey

Il filosofo e pedagogista John Dewey (1859-1952) si occupò di sapere empirico e di educazione a cavallo tra il XIX e il XX secolo. Le sue teorie sull'approccio esperienziale influenzarono diversi campi: la filosofia, la sociologia, la pedagogia e perfino la prassi politica negli Stati Uniti dagli inizi del 1900. Dewey si rifà alle teorie sull'evoluzionismo e sul pragmatismo di Charles Senders Peirce e di William James, le quali si impernano sul concetto di esperienza come condizione primaria per l'evoluzione e mettono al centro la pratica e la concretezza, e non la teoria e l'astrazione. Questi studiosi infatti

pongono l'esperienza concreta dell'uomo come base fondamentale della cultura e della conoscenza. Ma l'esperienza deve essere considerata come qualcosa che tende a modificare attivamente l'ambiente naturale e quello sociale e a proiettarsi progettualmente verso azioni future, non limitandosi a essere considerata dunque come una ricezione passiva di impressioni sensibili provenienti dall'esterno²⁰¹.

Anche loro quindi, in linea con i costruttivisti, considerano l'esperienza ciò che permette di costruire il sapere e la cultura; essa è il prodotto di azioni che modellano l'ambiente circostante stimolando competenze e abilità che contribuiscono a far accrescere la conoscenza. L'individuo, pertanto, si deve mobilitare per vivere esperienze tramite le quali apprendere, e non si può limitare a ricevere i nuovi input in maniera passiva. Egli stesso deve essere autore di conoscenza diretta acquisita attraverso il fare.

Dewey intende l'esperienza come l'effetto dell'adattamento a interessi e necessità. L'uomo si adegua ai suoi bisogni e poi si evolve grazie alla ragione, o attività intelligente, ed è proprio per mezzo di questa che egli sperimenta, esplora e indaga. L'educazione, dunque, si deve fondare su

²⁰⁰ Cfr. I. Kant, *Critica della ragion pura*, cit., p. 39 ssg.

²⁰¹ Cappa F., *Introduzione a J. Dewey, Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014, p. VIII (trad. it. J. Dewey, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education, Indianapolis, IN, 1938).

forme di attività pratiche e non su situazioni statiche; l'ambiente deve essere percepito in maniera dinamica e, attraverso l'attivazione di sé, delle proprie competenze e abilità, l'essere umano può progredire personalmente e può anche migliorare l'ambiente. Come per l'apprendimento espansivo di Engeström e la comunità di pratica di Wenger (che abbiamo affrontato nel precedente capitolo), anche secondo l'approccio studiato da Dewey la scuola deve diventare uno spazio senza barriere in cui si educa attraverso la pratica. Occorre che l'apprendimento si «espanda» in maniera pragmatica e funzionale, come afferma Engeström, andando oltre le mura dell'aula; le competenze e le abilità devono valicare i limiti cognitivi della lezione ed essere applicabili e applicate al di fuori del contesto scolastico²⁰². Ricollegandoci anche a Wenger, la scuola diventa una comunità in cui gli allievi interagiscono e partecipano in modo operoso, praticano, fanno esperienze, esplorano, condividono e raggiungono obiettivi comuni²⁰³. Anche per Dewey la scuola diventa teatro di meta-apprendimento esperienziale e trasferibile in contesti lavorativi, sociali, familiari, etc.. «Con Dewey l'accento viene [...] messo [...] sulla centralità dell'esperienza del discente, sulle esigenze vitali, da intendere come il vero cuore dell'attività didattica e della scuola»²⁰⁴. Così suggerisce anche il CEFR secondo cui l'esperienza ha un ruolo centrale, l'insegnante deve andare incontro alle esigenze dei discenti e deve allestire un «setting pedagogico»²⁰⁵ adeguato alle necessità di questi, ovvero un ambiente accogliente e stimolante in cui poter ampliare le occasioni per esperire²⁰⁶. In questo spazio meta-fisico lo studente può mettere a confronto pre-esperienze e nuovi eventi, pre-conoscenze e nuovi input, per dare vita alla creazione del sapere.

Dewey sostiene dunque che il **setting scolastico** sia fondamentale. Questo concetto non si riferisce però alla disposizione di banchi o laboratori didattici e aule con le nuove tecnologie, ma a qualcosa che va oltre questa denotazione. Secondo lo studioso, occorre infatti considerare l'ambiente di apprendimento come una «scena»²⁰⁷ in cui i protagonisti sono gli studenti con le loro pre-esperienze e pre-conoscenze che vengono portate alla luce in modo vivace e coinvolgente. Una scena, insomma, all'interno della quale non solo l'agire cognitivo ma anche le emozioni e il movimento siano veicolo di acquisizione. A questo proposito constateremo più

²⁰² Cfr. A Video Interview with Yrjö Engeström, cit..

²⁰³ Cfr. E. Wenger, *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*, cit., pp. 55-56.

²⁰⁴ Cappa F., *Introduzione a J. Dewey, Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014, p. XI (trad. it. J. Dewey, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education, Indianapolis, IN, 1938).

²⁰⁵ Ivi, p. XIII.

²⁰⁶ Cfr. Council of Europe, Language Policy Unit, *Common European Framework of Reference for Languages*, cit., p. 139.

²⁰⁷ F. Cappa, *Introduzione a J. Dewey, Esperienza e educazione*, cit., p. XV.

avanti con l'esempio pratico imperniato sul Museo-Casa di Grazia Deledda a Nuoro come la scena non si riferisca solamente al luogo fisico, ossia il Museo, ma ad un ambiente mentale ed emozionale assai più vasto che si presta a far emergere competenze meta-cognitive, fisicità ed sentimenti attraverso la visita, le varie schede e il successivo laboratorio teatrale. Riagganciandoci al pensiero di Dewey, infatti, è quando «l'affettivo e il cognitivo si intrecciano realmente [che] si può dare esperienza educativa»²⁰⁸, dove per affettivo si intendono l'emozione, la motivazione, il desiderio, lo stimolo, la curiosità (tutte componenti che determinano la *flow experience* di Csikszentmihályi); il cognitivo contempla invece l'intelletto con la sua progettualità e le sue competenze di analisi, sintesi, pianificazione, etc.. Questo è il setting di cui Dewey parla: una condizione di apprendimento che si fonda sulla binomio emotività-(meta)cognizione.

Dunque, ciò che si insegna non deve essere immaginato come un corpo statico, ma come un qualcosa di vivo dalle molteplici sfumature, qualcosa su cui fare ricerca e sperimentare. Per Dewey, «la nuova filosofia dell'educazione si innesta su qualche tipo di filosofia empirica e sperimentale»²⁰⁹; fare esperienza significa provare, adoperarsi con il fine di fare scoperte individuali e anche collettive, industriarsi per ricercare la verità studiandola dal punto di vista del proprio vissuto e delle proprie capacità e conoscenze. E inoltre:

Forse il maggiore degli errori pedagogici è il credere che un individuo impari soltanto quel dato particolare che studia in quel momento. L'apprendimento collaterale, la formazione di abitudini durature o di repulsioni, può essere e spesso è più importante. Codeste abitudini sono infatti quel che conta veramente nel futuro. L'abitudine che più importa sia acquistata è il desiderio di apprendere. Se l'impulso in questa direzione viene indebolito anziché rafforzato, ci troviamo di fronte a un fatto molto più grave che a un semplice difetto di preparazione²¹⁰.

Continuità, interazione, valore dell'esperienza: l'abitudine all'imparare si acquisisce, per Dewey, nell'esperienza, in un contesto di condivisione che lui definisce democratico. Secondo il pedagogista statunitense, per dar luogo alle esperienze occorre anche fare riferimento ad alcuni **criteri**. Intanto la scuola deve essere un **luogo democratico** dove si rispetta la libertà di ogni singolo individuo e si instaurano rapporti di correttezza e gentilezza²¹¹.

²⁰⁸ Ivi, p. XVI.

²⁰⁹ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014, p. 11 (trad. it. J. Dewey, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education, Indianapolis, IN, 1938).

²¹⁰ Ivi, p. 36.

²¹¹ Cfr. ivi, p. 20.

Un altro principio da tenere in considerazione è quello che intende l'educazione come un **continuum sperimentale**. Dewey sostiene che «ogni esperienza fatta e subita modifica chi agisce e subisce, e al tempo stesso questa modificazione [...] influisce sulla qualità delle esperienze seguenti»²¹². Le alterazioni sono dovute allo sviluppo e all'esercizio di «attività che sono emotive e intellettuali; [esse comprendono] le nostre sensibilità fondamentali e i modi di rispondere a tutte le condizioni in cui ci imbattiamo nella vita»²¹³. In altre parole, la continuità dell'esperienza educativa è dovuta alla formazione, alla modificazione e sperimentazione di emozioni e di competenze cognitive che, sommate, danno un indirizzo alla successiva esperienza diventando un punto su cui fare riferimento per far nascere nuovi vissuti²¹⁴. In definitiva, tutte le esperienze diventano successivamente pre-esperienze che, come affermano anche i costruttivisti, serviranno ad un confronto con i nuovi input assicurando la ciclicità del processo di costruzione del sapere. Si tratta dunque di un «crescere come svolgimento, non soltanto fisicamente ma anche intellettualmente e moralmente inteso»²¹⁵. Lo studioso, tuttavia, sottolinea che la ciclicità delle esperienze non deve essere una continua ripetizione di ciò che uno studente già sa fare o un esercizio su cose per le quali lo studente è portato. L'eccesso nell'assecondare la natura del discente consolida attitudini e competenze già ottimali ed evita però che l'apprendente si misuri in situazioni che esigono impegno e persistenza. La continuità, dunque, non deve essere unidirezionale, ma deve essere aperta a diversi tipi di esperienza per garantire il più possibile una crescita omogenea, e in questo caso è compito dell'insegnante comprendere la direzione da seguire e indirizzare lo studente verso un'opportunità di sviluppo proficuo di differenti competenze permettendogli di fortificare quelle meno ottimali²¹⁶.

Un altro criterio da contemplare è l'**interazione con la situazione o ambiente**. L'inter-azione è un moto che avviene tra le parti, un atto tra l'individuo e l'ambiente che lo circonda. Dewey spiega:

La situazione e l'interazione non si possono concepire l'una scissa dall'altra. Un'esperienza è sempre quel che è in virtù di una transazione che si stabilisce fra un individuo e il suo ambiente, sia che quest'ultimo consista in persone con cui sta parlando di un argomento o di un avvenimento, e in questo caso l'argomento fa parte della situazione; sia che consista in giochi cui attende; in un libro che sta leggendo (nel quale le condizioni circostanti in quel momento possono essere l'Inghilterra o

²¹² Ivi, p. 21.

²¹³ *Ibidem*.

²¹⁴ Vedremo nei successivi paragrafi come D. A. Kolb approfondisce il criterio del continuum sperimentale di Dewey elaborandolo sino ad ipotizzare un ciclo di apprendimento esperienziale.

²¹⁵ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 22.

²¹⁶ Cfr. ivi, p. 24.

la Grecia antica o una regione immaginaria), ovvero in materiali di un esperimento in corso. L'ambiente, in altre parole, sono le condizioni, quali esse siano, che interagiscono con i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per creare l'esperienza che si compie. Anche quando un individuo costruisce un castello in aria, interagisce con gli oggetti che costruisce nella sua fantasia²¹⁷.

Dunque la situazione e l'interazione sono componenti legate l'una all'altra, indivisibili, ed è per mezzo di questo rapporto di interdipendenza che l'esperienza si crea. L'interazione è tutto ciò che accade fra individuo e ambiente, dove per ambiente si intende uno spazio fisico o mentale, per esempio il contenuto di un libro, un gioco, il lavoro in classe o in un laboratorio e via dicendo. L'ambiente è la condizione sulla base della quale un apprendente può lavorare affinché egli realizzi i propri desideri e soddisfi i propri bisogni attraverso le competenze individuali, creando così l'esperienza²¹⁸.

Questo discorso si allaccia inoltre al principio della continuità, poiché è tramite l'incessante susseguirsi dell'interazione materiale o cognitiva con l'ambiente che si dà luogo alle esperienze. Dewey prosegue asserendo che i

due principi della continuità e dell'interazione non sono separati l'uno dall'altro. Essi si collegano e uniscono. Essi sono, per così dire, la longitudine e la latitudine dell'esperienza. Situazioni differenti si succedono l'una all'altra, ma in virtù del principio della continuità qualcosa passa da quella che precede a quella che segue²¹⁹.

Così, le situazioni si creano l'una dopo l'altra dando il via ad un continuum educativo in cui si va da un'esperienza all'altra, da conoscenze ad altre conoscenze, laddove le prime diventano pre-esperienze e pre-conoscenze che verranno integrate e confrontate con le nuove, come pure i costruttivisti affermano. Il sapere viene acquisito, elaborato, negoziato in un determinato contesto e, successivamente, viene riportato alla luce all'interno di uno nuovo dove verrà sviluppato ulteriormente e locupletato di nuovi input. Quel «qualcosa che passa»²²⁰ da un momento all'altro si chiama sapere, pratico o teorico che esso sia, e che va a costituire un anello della catena dell'apprendimento esperienziale. Prosegue Dewey:

²¹⁷ Ivi, pp. 30-31.

²¹⁸ Cfr. tutto il capitolo III (*Criteri dell'esperienza*) del libro *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, cit., pp. 19-37.

²¹⁹ Ivi, p. 31.

²²⁰ *Ibidem*.

Via via che un individuo passa da una situazione all'altra, il suo mondo, il suo ambiente si espande o si contrae. Egli non si trova già a vivere in un altro mondo, ma in una diversa parte o in un diverso aspetto del suo medesimo mondo. Quello che ha acquisito in conoscenza e abilità in una situazione diventa strumento di comprensione e di effettiva azione nella situazione che segue²²¹.

Dunque, il processo di apprendimento e di costruzione di esperienze è un continuum che offre la possibilità di arricchire le competenze e le capacità di un individuo che resta sì all'interno del suo universo personale, ma consegue di volta in volta ulteriori mezzi cognitivi, pratici ed emozionali per osservare i nuovi input e diventa sempre più capace di analizzare nuove situazioni da prospettive rimodulate. Tutto ciò che una persona ha appreso precedentemente si aggiunge alla rosa di competenze che, così accresciute, permettono attraverso il loro esercizio una visione assai più vasta e varia dell'ultimo oggetto di studio costruendo perciò una nuova esperienza.

Un altro punto su cui Dewey riflette è l'**autoregolamentazione** della comunità di studio. Come è noto, in ogni gruppo ci sono misure da prendere in considerazione e Dewey spiega che il regolamento deve essere creato attivamente dai partecipanti e non deve essere imposto dall'autorità dell'insegnante. Le regole devono essere elaborate e condivise dagli studenti e l'insegnante deve fungere da "arbitro" durante il lavoro e far sì che esse vengano rispettate, ma non deve essere lui a dettarle con supremazia. Dewey infatti intende «il lavoro [...] come un'impresa sociale, a cui tutti gli individui hanno modo di prender parte e di cui si sentono responsabili»²²². Il senso di responsabilità è un valore naturale e nasce spontaneamente dalla socialità degli individui; non si devono imporre precetti dall'alto, ma è necessario che si elaborino insieme e che si rispettino con l'ausilio della supervisione dell'insegnante attento il quale conosce la materia di studio e i discenti e mette questi ultimi nella condizione di collaborare.

È compito del docente, dunque, strutturare sapientemente un piano di lavoro che permetta a tutti gli apprendenti di partecipare attivamente, perché è all'interno di un ambiente operativo dinamico che ogni membro sviluppa il senso di responsabilità. Si pensi ai progetti in cui ogni studente ha un compito da portare avanti e il mancato svolgimento di quest'ultimo causa disorganizzazione e intoppi e, infine, demotivazione e fallimento. Il docente deve agire come fautore di occasioni di sviluppo del senso comune, deve essere «in grado di disporre le condizioni che promuovono l'attività della comunità e l'organizzazione, [e inoltre deve] lasciare [...] spazio al libero gioco del pensiero indipendente o ai contributi dell'esperienza individuale»²²³. Per cui

²²¹ *Ibidem.*

²²² *Ivi*, p. 44.

²²³ *Ivi*, p. 46.

questi, oltre a mantenere l'ambiente sempre stimolante, deve saper gestire e integrare anche il flusso delle esperienze dei singoli allievi le quali valorizzano ulteriormente il microcosmo educativo rendendolo vivace, autentico e motivante.

In questa comunità di apprendimento, pertanto, è incluso anche l'insegnante poiché «essendo il più maturo membro del gruppo [...] ha la specifica responsabilità di dirigere le interazioni e le intercomunicazioni»²²⁴. Egli deve condurre le attività rispettando la libertà degli studenti, è, a tutti gli effetti, un «direttore di attività associate»²²⁵ che deve moderare i dialoghi e l'interazione intersichici.

Libertà significa per Dewey **libertà di intelligenza**²²⁶, ossia libertà di pensare, pianificare, generare idee, scegliere e volere, ma anche **libertà di movimento**²²⁷. Il pedagogista statunitense sostiene che, poiché il movimento stimola l'attività intellettuale, i discenti non dovrebbero essere disposti alla maniera militare, ma in una maniera che invogli alla collaborazione sociale. Anche laboratori e officine sono luoghi ideali in cui sentirsi liberi di circolare, osservare gli altri e sperimentare. Gli spazi devono essere allestiti in modo da incoraggiare il movimento fisico perché è anche attraverso questo che si mette in moto l'intelletto. Dal legame tra attività fisica e attività cognitiva derivano interazione, socialità e cooperazione. Secondo Dewey, infatti, vale il principio *mens sana in corpore sano*; per apprendere, «oltre al cervello, si [adoperano] le mani e altre parti del corpo. La libertà di movimento è dunque importante come mezzo per mantenere la normale salute fisica e mentale»²²⁸. Assecondare e facilitare la libertà di movimento e la libertà dell'intelletto non significano, tuttavia, dar spazio a qualsiasi impulso, ma implicano un certo grado di autocontrollo, autodisciplina e responsabilità degli apprendenti.

In aggiunta, Dewey sottolinea anche l'importanza dei **propositi**; egli afferma che «il proposito è la visione di un fine. Vale a dire dà luogo a una previsione»²²⁹ e, affinché si possa prevedere ciò che accadrà, è necessario riflettere su quello che vediamo, capirne il valore e il significato, anticiparne le conseguenze ricollegandosi anche a esperienze simili passate – che, come abbiamo visto, costituiscono gli anelli della catena dell'apprendimento costruttivista ed esperienziale – e, per di più, occorre confrontarsi con gli altri instaurando un dialogo intersichico. Prima di agire per realizzare un obiettivo bisogna dunque pensare ed esercitare competenze di pianificazione, previsione e valutazione.

²²⁴ Ivi, p. 47.

²²⁵ *Ibidem*.

²²⁶ Cfr. *ivi*, p. 51.

²²⁷ Cfr. *ibidem*.

²²⁸ Ivi, p. 53.

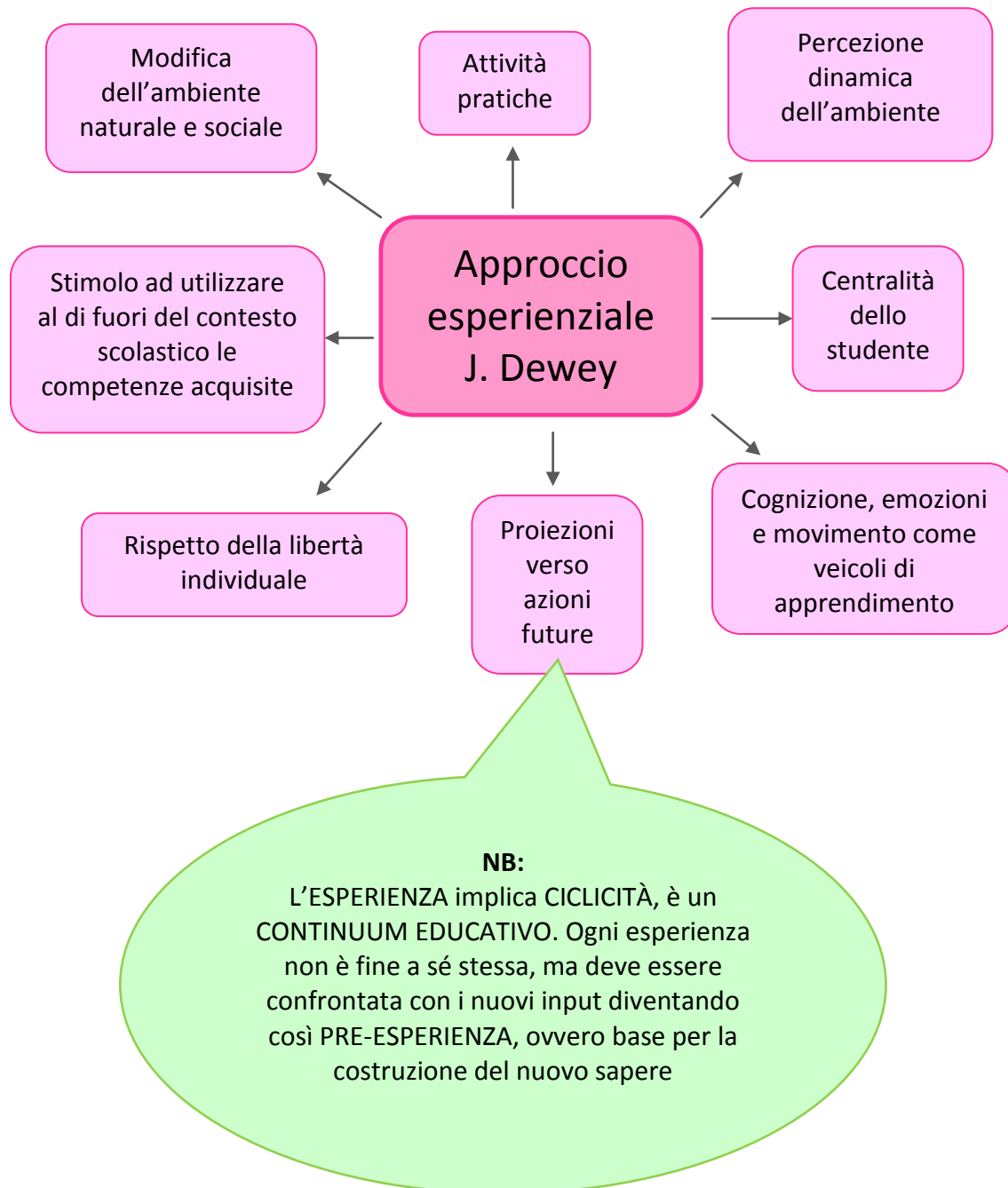
²²⁹ Ivi, p. 58.

La riflessione è quindi un momento fondamentale anche dell'educazione esperienziale. Pierre Dominicé afferma che l'esperienza è un'arte che diventa formativa soltanto se viene pensata e costruita²³⁰; nel microcosmo di apprendimento tutti, studenti e docente, devono generare osservazioni che aiutino a dare forma e direzione all'esperienza. Renato D. Di Nubila e Monica Fedeli, nell'opera intitolata *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e sviluppo*, da loro curata e dedicata a Kolb e all'Experiential Learning, riportano una metafora di Kolb (autore che vedremo nel prossimo paragrafo) che spiega in maniera molto efficace la necessità della pratica mentale: «una esperienza senza il contributo della riflessione personale e costruttiva può somigliare all'acqua che scorre su un vetro inclinato... scivola, senza lasciare traccia»²³¹.

²³⁰ P. Dominicé, *La formation expérientielle: un concept importé pour penser la formation*, in *La formation expérientielle des adultes*, coordonné par B. Courtoi et G. Pineau, Recherche en Formation Continue, Ministère de Travail, de l'Emploi et de la formation professionnelle. Délégation de la Formation professionnelle – La documentation française, Paris, 1991, pp. 53-58.

²³¹ R. D. Di Nubila e M. Fedeli (a cura di), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning, cit., p. 11.

Ricapitolando, il pensiero di Dewey può essere riassunto nel seguente schema:



3.2 L'apprendimento esperienziale di Kolb

David Kolb (1939), educatore statunitense, è stato fortemente influenzato dal pensiero di Dewey, Lewin e Piaget. In vari testi confluiti nel suo *Experiential Learning*²³² egli esprime il concetto di apprendimento come frutto di esperienza effettiva e riflessione. Di Dewey, Kolb mette in risalto la necessità di modificare la concezione di insegnamento odierno, al fine di trasformarla in qualcosa di vivace e stimolante ponendo attenzione ai bisogni degli studenti e alla loro libertà di espressione sotto la guida affidabile del docente²³³. Kolb elabora le sue teorie anche sulla base di quelle di Kurt Lewin (1890-1947), psicologo tedesco, secondo il quale il processo di apprendimento è circolare e si muove con andatura a spirale, ovvero parte da un input e si amplia sempre più, avvolgendosi su sé stesso, quindi riciclando in maniera continua gli elementi acquisiti proposti dall'esperienza e allargandosi però per includere nuovi stimoli. Lo studioso tedesco divide il corso dell'apprendimento nelle seguenti fasi²³⁴:

- osservazione delle condizioni circostanti;
- evocazione delle conoscenze acquisite in situazioni simili accadute in passato;
- analisi e confronto tra conoscenze/situazioni passate e conoscenze/situazioni presenti.

Scrive Lewin, a proposito del confronto fra esperienza del passato e situazioni presenti in relazione al tema dell'apprendimento:

Il rapporto fra memoria e apprendimento è altamente complesso e seguire le esperienze del passato è uno dei modi di apprendere dall'esperienza. Tuttavia, spesso, ci si trova a dovere apprendere a *non* seguire lo stesso procedimento usato in precedenza; bisogna apprendere a venire guidati da qualcosa come un'analisi teorica della situazione attuale²³⁵.

Dunque, apprendere dalle esperienze passate non significa unicamente ripetere lo stesso modus operandi, ma analizzare le procedure attuate, con i loro punti di forza e le loro criticità, per adattarle alle nuove situazioni. Lewin, inoltre, pone l'accento su due punti: la complementarità tra la teoria e la pratica e le dinamiche di gruppo durante l'apprendimento esperienziale. Egli

²³² Cfr. A. D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Second Edition, Person Education, Upper Saddle River, NJ, 2015; cfr. anche *Id.*, *The Processes of Experiential Learning*, in M. Thorpe, R. Edwards e A. Hanson (ed.), *Culture and Processes in Adult Learning*, Routledge, London, 1993, pp. 138-156. Ivi, pp. 140-141.

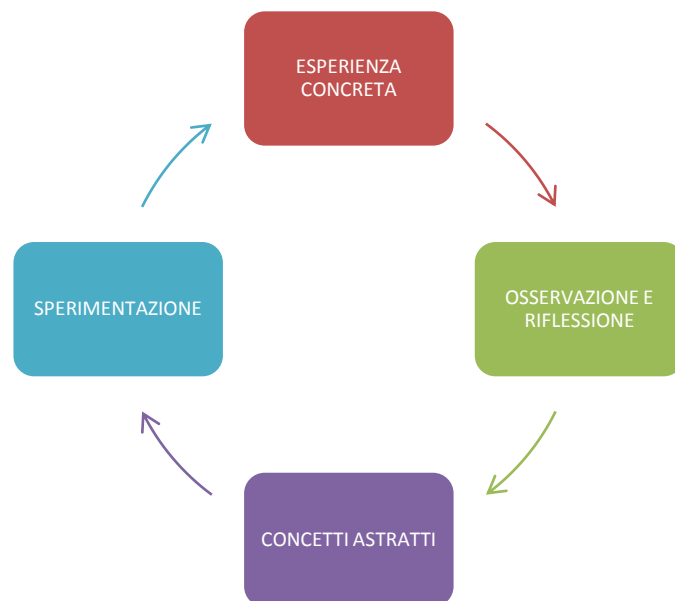
²³³ Cfr. D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, cit., pp. 27-30.

²³⁴ Cfr. K. Lewin, *Teoria e sperimentazione in scienze sociali*, Il Mulino, Bologna, 1972, pp. 98-117 (trad. it. K. Lewin, *Field Theory in Social Science*, Harper & Row, New York, NY, 1951).

²³⁵ Ivi, p. 98.

sostiene che nulla è più pratico di una solida teoria²³⁶. Durante l'interazione sociale (vale a dire, come abbiamo visto, il dialogo interspichico di Vygotskij) si formulano concetti teorici che vengono sperimentati nella pratica dando vita a una nuova esperienza. Il ciclo di apprendimento per Lewin comincia dunque con l'esperienza presente e questa dà l'impulso al movimento circolare e a spirale che prende forma attraverso l'osservazione dell'ambiente circostante, la riflessione e l'interazione di gruppo. Durante i tre momenti vengono generati idee e concetti astratti e nasce anche un confronto tra esperienza attuale ed esperienze precedenti. Queste operazioni portano alla sperimentazione, ovvero alla messa in pratica della teoria; dopodiché, il ciclo di apprendimento si conclude con l'esperienza concreta, carica di significato, formata dalla somma delle riflessioni, dalla genesi di idee e da azioni pratiche collettive, e che funge da base (pre-esperienza) per esperienze future²³⁷.

Ciclo di apprendimento esperienziale di Lewin



²³⁶ Cfr. K. Lewin, *Teoria e sperimentazione in scienze sociali*, cit..

²³⁷ Cfr. *ivi*, pp. 98-117.

L'importanza dell'esperienza nella costruzione del sapere e nella dinamica dell'apprendimento è affrontata anche in una dimensione storica, di passaggio dalla concezione aristotelica a quella galileiana nella psicologia, nel capitolo intitolato, appunto, *Il conflitto fra una concezione aristotelica ed una concezione galileiana nella psicologia contemporanea* in K. Lewin, *Teoria dinamica della personalità*, Giunti, Firenze, 1965, pp. 9-50 (trad. it. K. Lewin, *A Dynamic Theory of Personality*, Mc Graw Hill, New York, NY, 1935).

Un altro studioso a cui Kolb fa riferimento è Piaget²³⁸. Come abbiamo visto nel capitolo dedicato al costruttivismo, Piaget elabora due fasi principali dell'apprendimento: l'assimilazione e l'adattamento. Durante l'assimilazione le nuove conoscenze e le nuove esperienze vengono colte e interiorizzate sulla base delle conoscenze acquisite precedentemente; durante l'adattamento invece le pre-conoscenze e le competenze acquisite in passato vengono elaborate e raffinate sulla base dei nuovi input²³⁹. Kolb, oltre che a sostenere questi due concetti piagetiani, concorda con lo studioso svizzero anche sull'apprendimento senso-motorio, vale a dire sull'acquisizione di sapere attraverso la percezione sensoriale e il movimento. L'agire sensoriale e motorio agevola infatti l'operazione di assimilazione dei nuovi input e l'adattamento, l'elaborazione e l'integrazione delle pre-conoscenze e delle pre-esperienze²⁴⁰.

Per Kolb «all learning is relearning»²⁴¹, imparare significa modificare continuamente le vecchie conoscenze, sostituirle e arricchirle per mezzo dei processi di assimilazione e accomodamento che avvengono in una cornice esperienziale. In definitiva, così come pure per i costruttivisti, l'acquisizione di sapere nasce dal “conflitto” tra nuove e vecchie conoscenze.

Sulla base del pensiero di Dewey²⁴², Lewin e Piaget, Kolb ritiene, altresì, che l'apprendente debba sviluppare le seguenti abilità²⁴³:

- abilità alla concreta esperienza;
- abilità alla riflessione osservativa;
- abilità alla concettualizzazione astratta;
- abilità alla sperimentazione attiva.

Per **abilità alla concreta esperienza** l'educatore statunitense intende la disponibilità del discente a partecipare alle nuove esperienze con coinvolgimento; in seguito egli deve essere incoraggiato a **riflettere** ampliando gli orizzonti attraverso l'**osservazione** da diversi punti di vista; l'allievo, inoltre, deve essere in grado di **formulare teorie** che completino quelle precedenti e, infine, deve

²³⁸ Cfr. A. D. Kolb, *The Process of Experiential Learning*, cit., pp. 141-142.

²³⁹ Cfr. J. Piaget, *Biologia e conoscenza. Saggio sui rapporti fra le regolazioni organiche e i processi cognitivi*, cit., pp. 200-201.

²⁴⁰ Cfr. B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, cit., p. 94.

²⁴¹ A. D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, cit. p. 39.

²⁴² A. D. Kolb, *The Process of Experiential Learning*, cit., p. 145.

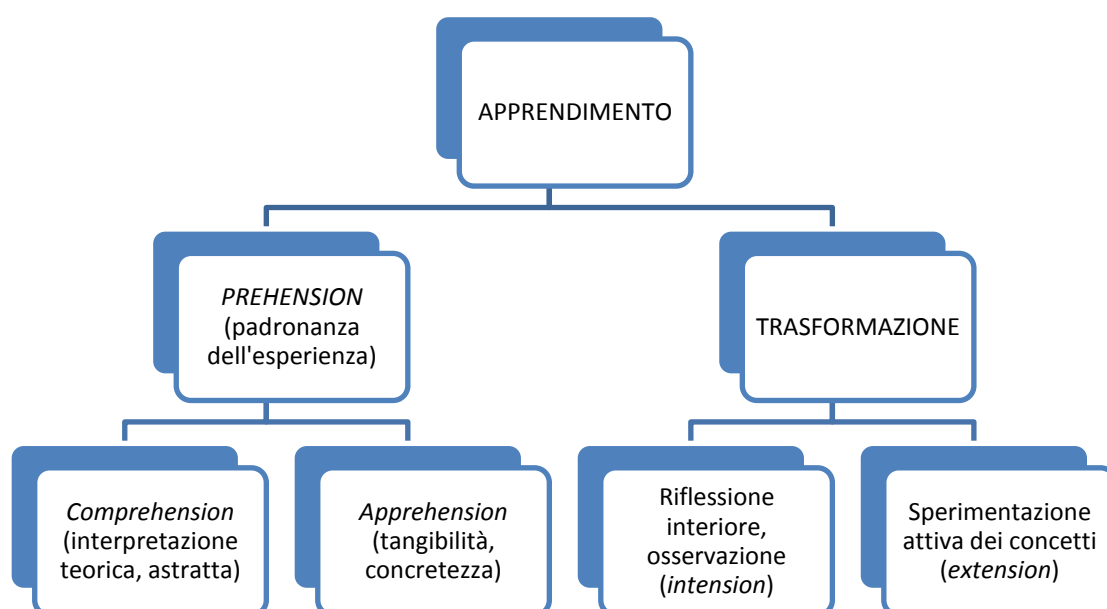
²⁴³ Cfr. A. D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, cit., pp. 31-61, pp. 114-135.

saper **mettere in pratica** ipotesi e concetti passando dall'astratto al concreto²⁴⁴. Lo studioso integra con queste quattro abilità il pensiero dei suoi colleghi e, sulla loro base, articola il ciclo di acquisizione in due momenti fondamentali²⁴⁵: la *prehension* e la trasformazione.

La ***prehension*** (tr. ingl. «prensione», «il prendere», «l'afferrare») è la «presa», la padronanza dell'esperienza. Essa si verifica attraverso l'***apprehension***, vale a dire la tangibilità dell'esperienza, il sapere concreto, la percezione diretta della conoscenza per mezzo dei sensi e delle emozioni che fungono da stimolatori della cognizione, e la ***comprehension***, ovvero l'interpretazione teorica e astratta della situazione, stimolata dall'*apprehension*. L'*apprehension* e la *comprehension* seguono il principio di funzionamento del cervello. Quando si mette in moto l'emisfero sinistro il pensiero è astratto e analitico e dà luogo alla *comprehension*; l'emisfero destro invece lavora sul pensiero concreto, globale e sintetico consentendo l'*apprehension*.

Per quanto riguarda la **trasformazione**, essa avviene in due modi: uno è l'***intension***, ossia la riflessione interiore e l'osservazione, l'altro è l'***extension***, i.e. il completamento dell'esperienza attraverso la sperimentazione attiva, la messa in atto in maniera pratica dei concetti e delle idee formulate.

Prehension e trasformazione di Kolb



²⁴⁴ Cfr. *ibidem*.

²⁴⁵ Cfr. *ivi*, pp. 65-85.

Prehension e trasformazione quindi si susseguono garantendo anch'essi l'andamento ciclico dell'apprendimento esperienziale di Lewin e il continuum esperienziale di Dewey. Tutti questi momenti di acquisizione di sapere attraverso l'esperienza si alternano in un rapporto di interdipendenza, essi sono de facto fortemente concatenati e fungono da input per la fase successiva. Secondo Kolb, inoltre, esistono somiglianze fra tutti i processi adattivi: la ricerca, la creatività, prendere decisioni, risolvere problemi e, appunto, apprendere²⁴⁶.

Risulta dunque chiaro come per Kolb sia più opportuno concepire l'apprendimento in termini di processo piuttosto che, come nella visione comportamentista, di risultati:

The emphasis on the process of learning as opposed to the behavioural outcomes distinguishes experiential learning from the idealistic approaches of traditional education and from the behavioural theories of learning created by Watson, Hull, Skinner, and others. The theory of experiential learning rests on a different philosophical and epistemological base from behaviourist theories of learning and idealistic educational approaches²⁴⁷.

L'epistemologia delle teorie behavioriste è basata sull'idea che ci siano degli elementi mentali (le idee semplici di Locke) che rimangono sempre gli stessi²⁴⁸. Prosegue Kolb:

The various combinations and associations of these consistent elements form our varying patterns of thoughts. Is the notion of constant fixed elements of thoughts that has had such a profound effect on prevailing approaches to learning and education, resulting in a tendency to define learning in terms of its outcomes, whether these be knowledge in an accumulated storehouse of facts or habits representing behavioural responses to specific stimulus conditions. If ideas are seen as fixed and immutable, then it seems possible to measure how much someone has learned by the amount of these fixed ideas the person has accumulated²⁴⁹.

L'idea dell'educatore statunitense è concepita invece in modo diverso, dinamico, e per questo motivo è possibile rappresentarla come un ciclo di apprendimento schematizzato come segue:

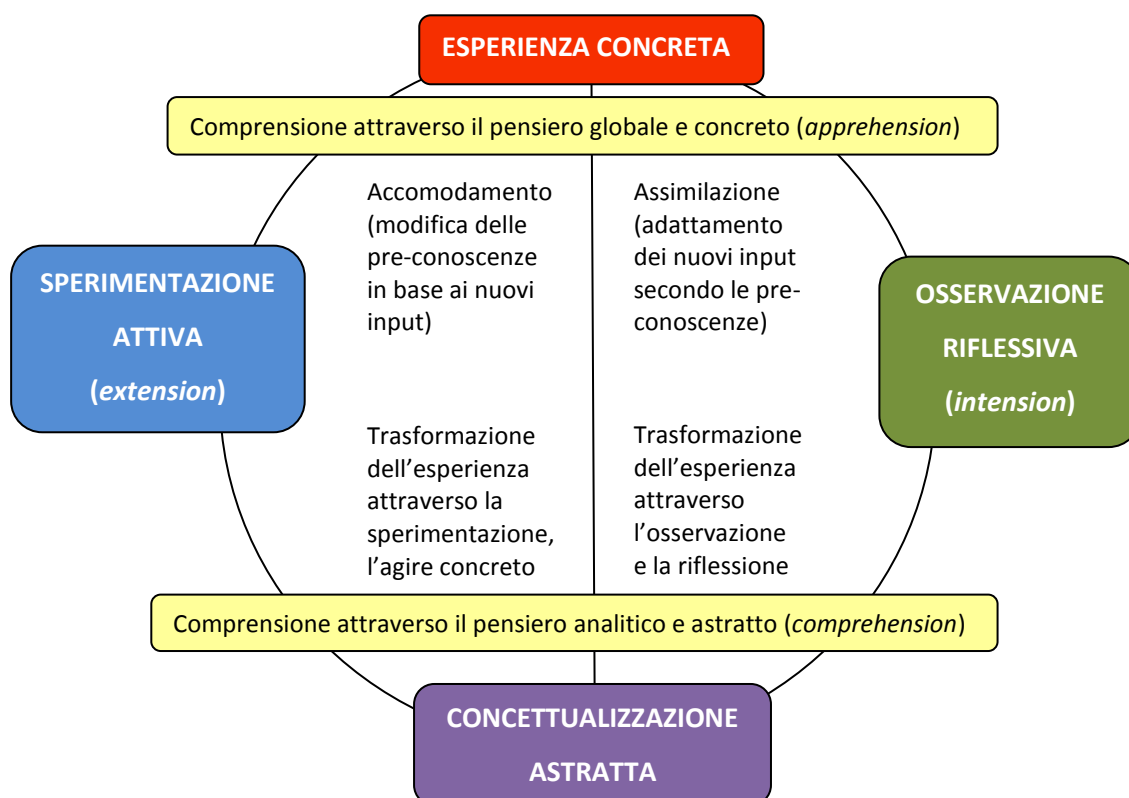
²⁴⁶ Cfr. *ivi*, p. 151.

²⁴⁷ A. D. Kolb, *The Process of Experiential Learning*, cit., p. 143.

²⁴⁸ Informazioni sul comportamentismo sono fornite in nota nelle pagine 44-45.

²⁴⁹ A. D. Kolb, *The Process of Experiential Learning*, cit., p. 144.

Ciclo di apprendimento esperienziale di Kolb



Dal ciclo di apprendimento esperienziale Kolb trae importanti riflessioni anche sugli stili di acquisizione del sapere degli allievi. Lo studioso ipotizza quattro modalità di studio²⁵⁰ che coincidono con i quattro punti principali del ciclo di apprendimento esperienziale e risultano utili all'insegnante a identificare i punti di forza degli studenti per consolidarli e quelli deboli per migliorarli.

Un discente che lavora soprattutto nella fase dell'**esperienza concreta** è un individuo che fa appello più ai sentimenti che al pensiero, risulta coinvolto in modo personale, è attratto dal qui e ora dell'oggetto di studio o dell'esperienza e non dalle teorie ad esso connesse. Egli non opera in maniera scientifica, non divaga per analizzare e collegare concetti, ma agisce seguendo l'intuito, spinto dalle emozioni personali, in maniera artistica.

Uno studente che si impegna con maggior interesse nella fase di **osservazione riflessiva** dà importanza alla riflessione invece che all'azione, si concentra più su come le cose sono arrivate ad essere tali e non su come proseguiranno, si sforza soprattutto di comprendere l'oggetto di studio, e non pensa a come applicare nella pratica le teorie ad esso connesse.

²⁵⁰ Cfr. A. D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, cit., 97-136.

Un discente che opera principalmente sulla fase di **concettualizzazione astratta** invece si preoccupa di elaborare le teorie riguardanti l'oggetto di studio, si focalizza sul pensiero, sulla logica, non si affida al suo intuito e non chiama in causa il suo vissuto emozionale.

Infine, un apprendente che lavora principalmente in modalità di **sperimentazione attiva** è una persona che non presta molta attenzione alla teoria, ma apprende attraverso la pratica, agisce per verificare il funzionamento delle cose piuttosto che soffermarsi sulla riflessione²⁵¹.

Ovviamente ognuno di questi tipi di apprendimento non esclude gli altri, si tratta di caratteristiche prevalenti che tuttavia un individuo dovrebbe integrare, rimanendo comunque fedele al suo principale stile di studio e al modo di affrontare un'esperienza poiché, secondo gli studiosi dell'approccio esperienziale, astratto e concreto sono complementari; teoria e sperimentazione dovrebbero sempre essere affiancate e non si può concepire l'apprendimento senza una di queste due componenti: esperire significa riflettere e agire.

Il pensiero di Kolb viene elaborato da John Mulligan, esperto di apprendimento esperienziale, che approfondisce ulteriormente i processi interni di acquisizione del sapere e individua sette strumenti di assimilazione: ragione, sentimento, sensazione, intuizione, immaginazione, ricordo e volontà. Secondo Mulligan, affinché l'apprendimento esperienziale abbia luogo, occorrono le summenzionate azioni interne²⁵². La **ragione (o ragionamento)** implica una percezione e un'analisi oggettiva, razionale degli stimoli. Il **sentimento** invece agisce dal punto di vista soggettivo-emozionale; l'esperienza viene infatti percepita dalla prospettiva del vissuto personale ed elaborata secondo le emozioni, ossia i moti soggettivi dell'anima del discente. Oltre a ciò si aggiungono le **sensazioni** derivanti dall'interazione tra individuo e ambiente; l'individuo impara attraverso ciò che avverte a livello fisico (tattile, uditivo, visivo, etc.) e psichico vivendo l'esperienza concreta, interagendo con ciò che lo circonda. Un altro punto fondamentale è l'**intuizione**, ovvero la capacità di acquisire conoscenza affidandosi a ciò che non è stato ancora scoperto; essa è una percezione immediata della realtà senza il ricorso al pensiero, una previsione, un'anticipazione spontanea delle cose senza passaggi intermedi attraverso ragionamenti o sentimenti. Un'altra valida modalità di apprendimento è l'**immaginazione**, vale a dire la capacità dello studente di rappresentare la realtà in maniera astratta, concettuale, formulando teorie su di essa (che in seguito devono essere messe in atto). Attraverso il **ricordo** invece vengono richiamate esperienze già avvenute simili a quella in fieri e conoscenze sviluppate in passato con le quali confrontare le nuove. L'ultima componente studiata da Mulligan è la **volontà**, che è considerata la

²⁵¹ Cfr. *ibidem*.

²⁵² Cfr. J. Mulligan, *Activating Internal Process in Experiential learning*, in D. Bound, R. Cohen e D. Walker, *Using experience for learning*, SHRE & Open Society University, Bristol, PA, 1993, pp. 46-57.

condizione principale per la costruzione del sapere, l'elemento che mette in moto l'intero ciclo di apprendimento: ovvero il desiderio intrinseco dell'allievo di approcciarsi all'esperienza e di viverla con impegno come momento di crescita²⁵³. Sentimento, ragionamento, immaginazione, intuizione, sensazione, volontà e ricordo danno vita al processo di apprendimento e la misura in cui vengono coinvolti dipende, come abbiamo visto con Kolb, dallo stile di studio del discente. Queste componenti sono fondamentali per l'acquisizione del sapere, esse sono variabili necessarie per vivere l'esperienza come momento di crescita a tutto tondo.

3.3 L'esperienzialismo e l'applicazione nella didattica

Nei primi paragrafi di questo capitolo abbiamo affrontato il discorso sull'esperienzialismo dal punto di vista teorico, ora vedremo in che modo le varie tesi possono essere poste in atto. La rosa dei metodi esperienziali è varia e questi si esplicano, in seguito, in innumerevoli tecniche e attività finalizzate a garantire il coinvolgimento intellettuale, emotivo e fisico degli apprendenti.

Ecco una lista di metodi²⁵⁴:

- **apprendimento indipendente** (si parla di apprendimento indipendente quando i discenti studiano in autonomia e possono monitorare cosa e come acquisiscono);
- **sviluppo personale** (è un metodo che fa leva sull'affettività, si impara tramite discussioni di coppia o di gruppo, si ascoltano gli altri e si racconta di sé. L'autobiografia riveste un ruolo fondamentale in quanto diventa un momento per acquisire consapevolezza di sé stessi, osservarsi, constatare i punti di forza e migliorare i punti deboli. Tutto ciò può avvenire sia con attività discorsive che con attività non prevalentemente verbali come la drammatizzazione, l'arte, il movimento, la visualizzazione o la ricerca di obiettivi realistici. Il fine di questo metodo è l'espressione del proprio io, della propria interiorità);
- **cambiamento sociale** (si tratta di un metodo il cui proposito è di lavorare per migliorare la società e creare armonia nei gruppi sociali attraverso la comunicazione empatica esercitata in

²⁵³ Cfr. *ibidem*.

²⁵⁴ Cfr. R. D. Di Nubila e F. Bazzo, *Il significato e l'apporto determinante della reflective observation. I metodi che ne derivano*, in R. D. Di Nubila e M. Fedeli (a cura di), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*, cit., pp. 96- 106. Ivi, pp. 101-106.

progetti e discussioni collettive in ambienti differenti, esso infatti stimola l'empatia, la tolleranza, l'accettazione delle diversità e la partecipazione di tutti²⁵⁵);

- **metodo non tradizionale** (con questo metodo si intendono prevalentemente lo studio a distanza e l'e-learning, attraverso i quali le nozioni vengono acquisite principalmente in modo indipendente. De facto, l'apprendente si basa sulle proprie risorse che integra con i nuovi input per creare un prodotto finale come, per esempio, una dissertazione o la presentazione di una ricerca);
- **prior learning** (detto anche apprendimento precedente, si occupa di valutare le abilità e le competenze acquisite tramite percorsi di formazione precedenti per ottenere accreditamenti ed equipollenze di titoli di studio che possono essere soggetti ad esami integrativi);
- **tirocinio** (di questo metodo fanno parte le varie forme di apprendistato, l'affiancamento dei tutor, la partecipazione alle attività oppure, a volte, anche soltanto l'osservazione del lavoro altrui);
- **apprendimento orientato all'azione** (questo metodo di apprendimento si suddivide in due forme: il *project work* e l'*activity-based learning*. Il *project work* implica un lavoro di gruppo in cui gli studenti si impegnano attivamente durante tutte le fasi del lavoro che sono varie: la preparazione, la concettualizzazione e la pianificazione del progetto, la ricerca di materiale, lo studio di casi, l'organizzazione, la sperimentazione e la presentazione dell'outcome. L'apprendimento basato sull'attività ricalca il *project work*, ma include pratiche più espressive come la drammatizzazione, le simulazioni, i giochi di vario genere e spesso anche il teatro e altre forme d'arte²⁵⁶);
- **problem-solving** (è un metodo di apprendimento tecnico e riflessivo che si suddivide in diverse fasi: l'esplorazione del problema, la formulazione di possibili idee di risoluzione, la selezione di un'idea, la concettualizzazione e l'applicazione di un piano d'azione basato sull'idea selezionata, la valutazione del piano di lavoro e l'ottimizzazione di esso).

Tutti i metodi indicati sono atti a far sì che il discente apprenda in maniera olistica, partecipi con impegno e senso di responsabilità e comprenda che vivere l'esperienza offre una possibilità di

²⁵⁵ La Comunicazione empatica (o Comunicazione non violenta) è un metodo ideato da Marshall Bertram Rosenberg (1934-2015), psicologo statunitense, allievo di Carl Rogers, che dagli anni '60 si occupò di diffondere questa cultura comunicativa che ha per fine l'ascolto, la consapevolezza e la compassione del prossimo per evitare i conflitti, operare nella società prestando attenzione agli altri e promuovere dunque il cambiamento sociale (cfr. M. B. Rosenberg e V. Costetti, *La Comunicazione Nonviolenta*, Ed. Esserci, Reggio Emilia, 2010).

²⁵⁶ L'*activity-based learning* è, tra la moltitudine di forme esplicative dell'apprendimento esperienziale, il metodo da me selezionato per la proposta di attività pratica modellata sul Museo di Grazia Deledda.

crescita a tutto tondo, intellettuale ed emozionale, individuale e collettiva. Questi modus operandi condividono il leitmotiv della formazione esperienziale che può essere descritto in maniera sintetica come segue:

Rispetto all'apprendimento potremmo affermare [...] che è opinione comune che esso interessi la persona nella sua completezza, che preveda quindi un coinvolgimento attivo dei partecipanti, ma anche del formatore, che non interessi solo la sfera professionale, ma anche quella personale, chiamando in gioco aspetti cognitivi, fisici, sensoriali, sociali e comportamentali²⁵⁷.

L'acquisizione di sapere, così come suggerisce anche il CEFR, deve avvenire attraverso procedimenti sistematici che stimolano il discente nella sua interezza; pertanto, lo studio deve essere calibrato in modo tale da offrire l'opportunità di sviluppo delle diverse componenti intellettuali, sociali, emozionali, fisiche e via dicendo. Inoltre, come abbiamo già detto

La formazione esperienziale dovrà [...] necessariamente essere attenta a coniugare tratti teorici e pratici, dosando insieme attività concrete, con una solida teoria di riferimento, che privilegi e incoraggi la riflessione costruttiva, volta ad attivare cambiamenti concreti e significativi per le persone e per le organizzazioni²⁵⁸.

Dunque, occorre che nell'applicazione delle teorie esperienziali si integrino teoria e pratica, le quali devono avere carattere di complementarità²⁵⁹. L'approccio esperienziale, a differenza di quello costruttivista, pur essendo come questo orientato all'azione, attribuisce uguale importanza sia alla teoria che alla pratica. Entrambi gli approcci stimolano la riflessione e l'azione, ma secondo l'esperienzialismo è necessario che queste siano supportate da una buona teoria: concettuale ed empirico devono incentivare insieme il miglioramento individuale e sociale, così come vuole anche il metodo del cambiamento sociale.

Per di più, per quanto riguarda la parte pratica

è sicuramente importante che [si] tenga conto di alcuni aspetti come la creatività, il gioco e l'utilizzo di metafore che abbiano una ricaduta nella sfera professionale e aiutino alla comprensione di situazioni personali, attraverso la costruzione di attività che generino competenze utili e spendibili.

²⁵⁷ M. Fedeli, *Una ricerca italiana sulla formazione esperienziale: analisi e studio dei risultati*, in R. D. Di Nubila e M. Fedeli (a cura di), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*, cit., pp. 136-150. Ivi p. 145.

²⁵⁸ *Ibidem*.

²⁵⁹ Cfr. Council of Europe, Language Policy Unit, *Common European Framework of Reference for Languages*, Strasburgo, cit. p. 18.

Le metafore proposte possono ricreare situazioni sconosciute per il partecipante o situazioni conosciute attraverso le quali far emergere aspetti significativi per la persona²⁶⁰.

Così, oltre a fornire elementi di teoria, il docente, attraverso le procedure empiriche messe in atto, deve allestire situazioni che simulano la realtà in maniera ludica e creativa (metafore) o situazioni autentiche. In questo modo i discenti possono sviluppare competenze utili sia in ambito scolastico che in altri ambiti e possono migliorare sé stessi e contribuire al cambiamento del gruppo-classe e dell'intera società.

Per cui, si può asserire che l'insegnante è il regista del processo di acquisizione. Il docente esperienziale, così come quello costruttivista²⁶¹, deve essere capace di mettere gli studenti in condizione di apprendere dall'esperienza selezionando metodi, proponendo attività che coinvolgano le emozioni e includendo gioco e creatività in un ambiente invitante. Egli deve saper allestire una zona di sviluppo prossimale accogliente, che agevoli la condivisione delle esperienze e inviti gli allievi alla riflessione e alle azioni individuali e collettive. Il formatore deve assumere il «ruolo di generatore di contesti e di facilitatore ed allestitore di situazioni di apprendimento, come supervisore e co-attore»²⁶², deve essere attivo, mettere al centro dell'apprendimento le esigenze dei discenti e incentivarne il coinvolgimento cognitivo, emozionale, fisico e sociale. Inoltre, egli deve

pensare e strutturare tutte le risorse disponibili in una ottica che arricchisca le conoscenze della persona stessa, incoraggiando dialoghi e partenariati con istituzioni, università, aziende, agenzie formative e strutture pubbliche come biblioteche, musei, centri culturali, che insieme possano contribuire alla crescita e allo sviluppo della persona²⁶³.

In definitiva, l'insegnante deve stimolare la classe sul piano (meta)cognitivo, emozionale e motorio non unicamente all'interno della scuola, ma anche in luoghi esterni ad essa come musei, biblioteche, parchi, etc., che diventano un setting esperienziale ideale in cui gli apprendenti possono generare idee e sperimentarle costruendo sapere in maniera creativa. All'interno di questi terreni d'azione il docente deve proporre situazioni coinvolgenti che vanno oltre le mura

²⁶⁰ M. Fedeli, *Una ricerca italiana sulla formazione esperienziale: analisi e studio dei risultati*, cit., p. 145.

²⁶¹ Poiché il docente esperienziale e il docente costruttivista presentano pressappoco le stesse caratteristiche, si veda anche il paragrafo 2.3.4 *Il ruolo del docente e l'ambiente di apprendimento e pratica*.

²⁶² Ead., *L'approccio esperienziale riflessivo nella professione del formatore*, in R. D. Di Nubila, M. Fedeli, *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*, cit., pp. 153-157. Ivi, p. 153.

²⁶³ Ead., *La professione del formatore in un mondo che sta cambiando*, in R. D. Di Nubila, M. Fedeli, *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*, cit., pp. 151-152. Ivi, p. 151.

dell'aula e spaziano in diversi ambiti riguardanti, per esempio, il teatro, l'outdoor training, gli sport di squadra, il volontariato, la musica, il canto, la danza, la pittura, le attività di costruzione in laboratori, le interviste, la meditazione e così via. Egli deve inoltre deve incentivare il pensiero critico – occorre infatti che i discenti riflettano sulle loro esperienze per trovare i significati insiti in esse²⁶⁴ – e, come il collega costruttivista, deve esortare gli studenti a porre domande, prevedere l'evoluzione dell'esperienza, notare eventuali incongruenze tra la situazione pratica e la teoria e confrontare in gruppo i vissuti individuali, poiché il pensare offre «la possibilità di costruire un proprio spazio simbolico in cui consistere, nel cui orizzonte cioè dar forma alla propria originale presenza nel contesto in cui ci si trova ad agire»²⁶⁵. Il discente è dunque un'entità pensante, la cartesiana *res cogitans (cogito ergo sum)*, che percepisce, mette in dubbio, critica, analizza, ipotizza, inferisce, fa nascere insomma le radici della conoscenza che si trasformano in un agire consapevole con il fine di migliorare sé stesso e l'intera società. Dunque, il formatore deve incoraggiare lo studente a rendere manifesto, attraverso l'indefessa riflessione, il significato tacito dell'esperienza²⁶⁶. Gli apprendenti devono essere messi nella condizione di estrapolare il valore nascosto da qualsiasi situazione, che si tratti di un laboratorio teatrale, di una visita in un museo o di un tirocinio, perché in tal modo essi diventano partecipanti attivi dell'esperienza e, assieme alla loro guida esperta, ne definiscono la direzione e l'esito in base alle esigenze del gruppo e alle esigenze del programma di studio, muovendosi all'interno di parametri dettati dal docente che lascia, come suggerisce Dewey, un adeguato margine di libertà decisionale agli studenti.

Nel seguente paragrafo presenterò una proposta educativa modellata sul Museo di Grazia Deledda a Nuoro. Il percorso ricalca la struttura di quello esposto nel capitolo sul costruttivismo, dunque è costituito da una fase di preparazione alla visita imperniata su schede didattiche da compilare in classe, dalla visita alla Struttura con schede contenenti attività da svolgere al suo interno e, in seguito, dal momento in cui si offre ampio sfogo all'estro creativo degli studenti, il laboratorio teatrale, che richiede un lavoro in classe, in biblioteca, a casa e nel Museo. Il tutto, anche in questo caso, sarà infine corredato da schede di valutazione destinate al docente, agli operatori museali e ai discenti.

²⁶⁴ Cfr. E. Husserl, *La crisi delle scienze europee*, Il Saggiatore, Milano, 1968, pp. 287-289 (trad. it. E. Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Martinus Nijhoff's Boekhandel en Uitgeverijmaatschappij, L'Aja, 1959).

²⁶⁵ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2017, p.19.

²⁶⁶ Cfr. *ivi*, p. 23.

3.4 Percorso didattico per il Museo-Casa di Grazia Deledda

In questa sezione espongo un'idea didattica modellata sul Museo-Casa di Grazia Deledda. Come già anticipato, anche questa proposta è articolata in tre step. Nel primo step mi occuperò della preparazione alla visita, a questa seguirà il momento dell'apprendimento all'interno della Struttura, dopodiché il percorso si snoderà in modo ancora più concreto con un laboratorio teatrale.

Il laboratorio, a sua volta, è organizzato in quattro fasi: l'introduzione e l'analisi della novella *Pane casalingo*; la ricerca su Grazia Deledda e l'adattamento della novella a un pezzo teatrale; gli esercizi psicodrammatici; e infine lo studio dei copioni, le prove e la performance finale. Il metodo di lavoro per il laboratorio selezionato all'interno della rosa di alternative esperienziali è l'*activity-based learning*.

Il tutto sarà correlato di materiale didattico da me creato da consegnare agli studenti nei tre step e verrà analizzato dal punto di vista delle teorie dell'apprendimento esperienziale indicando la funzione di ogni esercizio. Alla fine verranno allegate anche due schede di valutazione da compilare ad opera dell'insegnante, degli operatori del Museo-Casa di Grazia Deledda e degli apprendenti.

Il livello delle competenze di base dell'italiano L2 contemplato nella seguente proposta è C1-C2. L'approccio esperienziale adottato ingloberà nella sua dimensione altri approcci come il costruttivista, il comunicativo, lo psico-motorio, il cooperativo e il lessicale (verrà prestata attenzione soprattutto alla costruzione e al consolidamento del vocabolario, assolutamente necessario affinché gli studenti possano operare all'interno di tutte le fasi del lavoro). Tale esperienza sarà ottimizzata e arricchita dall'allestimento di momenti diversificati mirati allo sviluppo di molteplici competenze attraverso tecniche didattiche e attività dinamiche che stimolano l'acquisizione del sapere, garantiscono il continuum sperimentale teorizzato da Dewey e costituiscono il ciclo di apprendimento studiato da Lewin, Kolb e Mulligan.

3.4.1 Gli step del percorso

3.4.1.1 Step 1. Preparazione alla visita del Museo-Casa

Schema dell'attività

Step	Temp.	Attività	Forma di lavoro	Ruolo del docente	Materiali	Competenze degli studenti
1	3 ore	<p>Preparazione alla la visita al Museo-Casa di Grazia Deledda di Nuoro.</p> <p>A) Introduzione al percorso.</p> <p>B) Introduzione alla facciata della Casa e al premio Nobel.</p> <p>C) Informazioni generali sul</p>	<p>A) In classe, in plenum.</p> <p>B) In classe, in plenum.</p> <p>C) In classe, in</p>	<p>A) In primis, il docente introduce l'iniziativa spiegandone il significato didattico e pedagogico.</p> <p>B) Il secondo passo è quello di mostrare tre fotografie (una del cartello, una della lastra commemorativa appesi nella facciata del Museo e una del certificato del premio Nobel) con l'intento di dare il via al processo di motivazione degli studenti e di introduzione di questi all'argomento.</p> <p>C) A questo punto il docente fornisce una serie di</p>	<p>B) Slide scheda 1, scheda 2.</p> <p>C) Scheda 3 (event.</p>	<p>A) La classe riflette e comprende il significato didattico e pedagogico del percorso esperienziale.</p> <p>B) I discenti vengono avvicinati e motivati al tema e iniziano a sviluppare competenze culturali, linguistico-comunicative e sociali, a conoscere la scrittrice e percepire la sua importanza nel panorama della letteratura mondiale.</p> <p>C) Gli studenti acquisiscono le informazioni di</p>

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 157

		Museo.	plenum.	informazioni sul Museo con il fine di far conoscere in maniera preliminare agli apprendenti il luogo che visiteranno.	fotoc.)	base sulla Struttura ed esercitano l'abilità ricettiva dell'ascolto.
		D) Incontro con il lessico di base («la cucina» e «la dispensa»).	D) Individ., in coppia, in gruppo.	D) L'insegnante presenta alcuni dei lemmi principali funzionali alla visita per poi dare il via alla costruzione del lessico essenziale attraverso una serie di esercizi utili ad affrontare il lavoro nella Struttura. Il lessico di interesse è quello relativo al tema del pane e alle due stanze sulle quali si concentrerà la visita: la cucina e la dispensa.	D) Slide scheda 4. Fotoc. scheda 5 e scheda 6.	D) Gli studenti sono indirizzati agli ambiti tematici da affrontare (il pane, la cucina e la dispensa) e cominciano a costruire o rinfrescare il lessico di base che permetterà, durante la visita, la comprensione dei pannelli espositivi e il riscontro con alcuni degli oggetti esposti. Infine, attraverso gli esercizi, i discenti acquisiscono competenze linguistico-comunicative, culturali e interazionali.

È buona prassi che il docente indirizzi gli studenti all'esperienza fornendo delle **anticipazioni progettuali (A)** che servono a presentare l'iniziativa, accrescere la motivazione e dare l'orientamento necessario affinché la classe possa cominciare il percorso consapevole della struttura all'interno della quale esperire. Anche in questo caso, evitando termini e approfondimenti tecnici, è importante spiegare il valore dell'iniziativa preannunciando le *core-skills* (le competenze essenziali come quelle culturali, lessicali, linguistico-comunicative) e le

trasversali (le competenze sociali, interazionali, di cooperazione, etc.) da esercitare, affinché venga stimolato il giusto interesse per affrontare il progetto e si comprenda che una visita ad un museo non è un evento da consumare in modo passivo, ma che occorre attivarsi mettendo in moto una serie di automatismi cognitivi ed emozionali che diano luogo alla *flow-experience* (di cui ho parlato nel capitolo 1, *L'apprendimento nei musei*) e permettano l'apprendimento.

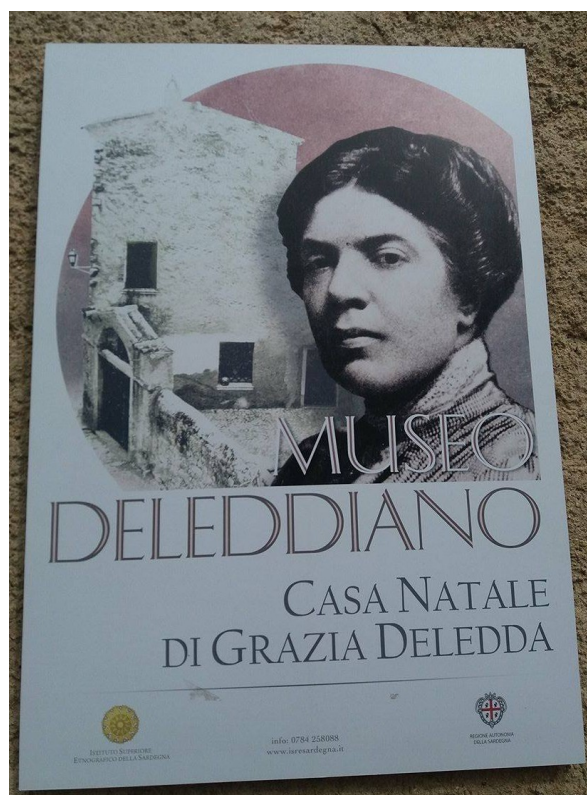
L'insegnante, pertanto, dopo aver introdotto l'iniziativa, prosegue mostrando in primis due immagini²⁶⁷ di due particolari dell'esterno della Struttura (**scheda 1**, il cartello indicante il Museo con inclusa la foto della scrittrice e la lastra commemorativa) e una terza immagine (**scheda 2**, il certificato del premio Nobel) (**B**). In seguito, egli continua con un breve exploit informativo sul Museo-Casa (**C**) fornendo oralmente pressappoco gli input indicati nella **scheda 3**²⁶⁸ estrapolati dalla guida alla Struttura e da alcuni cartelli espositivi appesi all'interno del primo vano. Dopodiché, avviene l'incontro con le attività sul lessico (**D**).

L'iniziale lavoro di presentazione dell'intero percorso esperienziale e le schede danno il via al progetto e hanno il fine di motivare gli studenti avvicinandoli in maniera generale all'ambito tematico, al Museo e al laboratorio finale.

²⁶⁷ Le fotografie presenti in questo capitolo, ad eccezione di quella della scheda 4 (VD p. 168) e di quella dell'attività 2 sulla scheda LAB (p. 224), sono state scattate dalla scrivente.

²⁶⁸ L'insegnante potrebbe eventualmente anche consegnare le fotocopie della scheda 3 affinché gli studenti abbiano un handout della sua esposizione orale.

Scheda 1



Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 160

Dopo la visione della prima immagine (la targa del Museo con la foto dell'autrice), l'insegnante chiede agli studenti di descrivere ciò che vedono e pone una serie di domande di elicitazione atte a far anticipare alcuni concetti insiti nelle fotografie.

Ecco una lista di possibili quesiti:

- «Cos'è questo oggetto?»
- «Cosa raffigura?»
- «A cosa serve?»
- «Secondo voi, in quale parte del Museo si trova?»
- «Potete descrivere fisicamente la scrittrice?»
- «Cosa riuscite a vedere dal viso della scrittrice?»
- «Secondo voi, com'era il suo carattere?»

Le domande implicano un avvicinamento dei discenti all'esperienza tramite un lavoro cognitivo di percezione iniziale dell'argomento. Inoltre, con i quesiti «Cosa riuscite a vedere dal viso della scrittrice?» e «Secondo voi, come era il suo carattere?» vengono stimulate la capacità di immaginare, anticipare e compiere inferenze consentendo agli studenti di iniziare ad acquisire familiarità con Grazia Deledda.

A questo punto il docente mostra la seconda fotografia (la lastra commemorativa) e lascia un attimo di tempo per osservare l'immagine e leggere il breve testo, dopodiché, può porre i seguenti interrogativi:

- «Cos'è questo oggetto?»
- «Come si chiama in italiano?»
- «A cosa serve?»
- «Dove si trova normalmente?»

In seguito, egli esorta la classe a riassumere in poche parole il contenuto della lastra e assicura la corretta percezione dei termini più difficili invitando gli apprendenti a spiegarne il significato. Successivamente, verifica anche la comprensione delle due date espresse in numeri romani.

Nel caso non fosse già emerso nella discussione, l'insegnante può porre le seguenti ulteriori domande atte a rendere chiara la peculiarità degli scritti di Grazia Deledda:

- «Cosa si capisce dell'opera di Grazia Deledda da questa lastra?»
- «Quali caratteristiche notate?»

Dal testo gli studenti possono comprendere il ruolo centrale dell'insularità nelle opere di G. Deledda; questa seconda fotografia infatti fa intuire che la scrittrice divenne famosa per aver contenuto nei suoi manoscritti l'essenza dell'isola, raggiungendo non soltanto il resto dell'Italia, ma varcando anche i confini nazionali.

A questo punto del primo step viene mostrata la fotografia (scheda 2) del certificato del Premio Nobel per la letteratura.

Scheda 2



L'insegnante concede un attimo di tempo alla classe per osservare l'immagine e dopo prosegue con il quesito:

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 162

- «Che cos'è questo?»

I discenti deducono che si tratta del certificato del premio Nobel dalla lettura del nome di Alfred Nobel, che ne fu l'ideatore, e dalla scritta «Stockholm», città in cui vengono assegnati tali onorificenze ogni anno. Il docente, eventualmente, può anche svelare la data in cui Grazia Deledda lo vinse, il 1926, e poi continua chiedendo:

- «Quali altri scrittori vincitori del Premio Nobel per la letteratura conoscete?»

Lo scopo delle due domande e della fotografia del certificato è quello di proseguire la preliminare conoscenza dell'autrice; per mezzo di esse gli apprendenti acquisiscono ulteriore consapevolezza della levatura del personaggio nel panorama insulare, italiano e mondiale. Inoltre, attraverso di esse possono essere richiamate alla memoria anche molteplici pre-conoscenze, ad esempio, gli studenti potrebbero già sapere che i premi Nobel vengono assegnati in Svezia e anche che Alfred Nobel fu l'ideatore di tale onorificenza. Pertanto, i quesiti servono ad attivare la capacità di fare inferenze, a comprendere la rilevanza dell'autrice nell'ambito letterario e portare alla luce informazioni acquisite in passato sul premio Nobel e sugli scrittori premiati.

In definitiva, mostrare le tre immagini delle schede 1 e 2 stimola una serie di competenze cognitive come percepire, sintetizzare, ragionare, dedurre e collegare, inoltre favorisce lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative come quelle lessicali e discorsive, competenze culturali e anche sociali, in quanto le discussioni in plenaria si reggono sull'interazione tra gli studenti e l'intervento del docente per moderare i brevi dibattiti all'interno del gruppo e per completare il sapere costruito in base alle pre-conoscenze e alle esperienze passate. Questo primo allestimento didattico è uno spazio in cui i discenti danno il via al ciclo dell'apprendimento studiato da Kolb, in cui essi osservano e riflettono (fase di osservazione riflessiva, *intension*) e ampliano i loro orizzonti acquisendo, secondo il principio dell'assimilazione di Piaget, i nuovi input sulla base delle pre-conoscenze. Altresì, vengono incoraggiate le componenti che determinano l'apprendimento studiate da Mulligan, vale a dire: 1) il ragionamento, in quanto gli studenti cominciano a percepire i *rudimenta* contenuti nella lastra commemorativa, i nuovi lemmi e le indicazioni sulle fasi del progetto, elaborandoli in un processo cognitivo di deduzione, riordino e memorizzazione; 2) il sentimento, poiché i processi di percezione ed elaborazione avvengono secondo il vissuto di ogni studente; 3) l'intuizione, nello specifico l'anticipazione del concetto di insularità come setting e tema delle opere; 4) l'immaginazione, vale a dire la capacità dei discenti di formulare teorie sulla realtà del carattere dell'autrice (per esempio, con la domanda «Secondo voi, com'era il suo carattere?»); 5) il ricordo, esortato dalla domanda «Quali altri premi Nobel per la letteratura

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 163

conoscete?» che riporta al momento presente nozioni acquisite in passato con lo scopo di metterle a confronto; 6) la volontà degli studenti di partecipare attivamente all'esperienza.

Dopo questo primo momento, il docente prosegue raccontando le informazioni principali sul Museo con una breve presentazione. Con un conciso exploit orale (si veda la **scheda 3**²⁶⁹, p. 165), l'insegnante anticipa input come l'ubicazione, la data di costruzione della casa, il quartiere in cui si trova la Struttura, l'appartenenza della famiglia Deledda al ceto medio, le date di vendita e gli enti che l'hanno acquistata nel corso degli anni. Inoltre, egli rivela che l'allestimento delle stanze aperte ai visitatori è stato ricostruito secondo le descrizioni dell'abitazione nel romanzo autobiografico *Cosima*.

Questa micropresentazione orale non ha soltanto il fine di orientare gli studenti in maniera generale all'interno del Museo-Casa proiettandoli in una dimensione spazio-temporale antica, ma anche di sviluppare l'abilità ricettiva dell'ascolto, le competenze comunicative e culturali. Il docente, anche in questo caso, non dovrebbe svelare troppe informazioni; egli dovrebbe semplicemente avviare gli apprendenti ad una serie di azioni cognitive ed emozionali. I discenti, trovandosi nella fase iniziale del ciclo di apprendimento esperienziale, quella dell'osservazione riflessiva (*intension*), agiscono cognitivamente attraverso la percezione delle informazioni sull'allestimento delle sale secondo le descrizioni del romanzo *Cosima*; per di più, iniziano a sentirsi emotivamente coinvolti nella cultura del passato, intuiscono e immaginano la realtà del tempo e il senso di appartenenza della scrittrice all'isola e consolidano la volontà e la motivazione alla *flow experience*. Essi, inoltre, lavorano anche in un'altra fase del ciclo esperienziale, quella della concettualizzazione astratta (*comprehension*), poiché mettono in atto operazioni come ragionare sulla storia del Museo e concatenare i vari passaggi di proprietà della Casa.

In seguito, per assicurarsi che il lessico sia compreso, l'insegnante, stimolando anche le competenze linguistico-comunicative degli studenti, può porre i seguenti quesiti:

- «Che cos'è un romanzo autobiografico?»
- «Che cos'è un monumento nazionale?»
- «Cosa significa "persone benestanti"?»

Infine, per richiamare alla memoria ulteriori pre-conoscenze, egli può domandare:

- «Avete mai visto una casa antica?»

²⁶⁹ Cfr. F. Contu e P. Piquereddu, *Museo Deleddiano. Casa Natale di Grazie Deledda. Guida breve*, ISRE, Nuoro, 2016, pp. 3-9.

- «Avete mai visto manoscritti antichi, oggetti o documenti risalenti al 1800 o agli inizi del 1900?»

L'obiettivo di questi due ultimi interrogativi è quello di attingere al vissuto personale per far emergere delle pre-conoscenze che caldeggiavano la curiosità di scoprire la realtà della casa di Grazia Deledda e il desiderio di mettere a confronto il trascorso individuale con le nuove esperienze.

Scheda 3

Presentazione Museo-Casa di Grazia Deledda

Il Museo-Casa di Grazia Deledda si trova in G. Deledda 42, a Nuoro. L'abitazione fu costruita nella seconda metà del 1800, nel quartiere di Santu Pedru, ed è un esempio di casa di persone benestanti.

L'edificio, su alcuni piani, è composto da diverse stanze e cortili interni.

La scrittrice abitò lì sino al giorno del suo matrimonio con Palmiro Madesani, l'11 gennaio del 1900. Dopo le nozze, si trasferì a Roma.

La casa fu venduta a privati nel 1913 e in seguito diventò monumento nazionale. Nel 1968 l'abitazione fu acquistata dal Comune di Nuoro e, infine, nel 1979, dall'ISRE, Istituto Superiore Regionale Etnografico. Grazie alle donazioni di manoscritti, fotografie, documenti e oggetti vari da parte della famiglia Deledda-Madesani, l'ISRE allestì la casa e la aprì al pubblico nel 1983. Da allora la presentazione degli pezzi esposti è stata rimodernata più volte e sono stati aggiunti ad essa nuovi oggetti e documenti. L'interno delle varie sale è stato ricreato secondo le descrizioni fatte dalla scrittrice nel suo ultimo romanzo autobiografico, *Cosima*, dal quale emergono la cultura e l'anima di Nuoro e dell'intera Sardegna.

Dopo aver lavorato sulle schede 1 e 2 e dopo aver presentato le informazioni della scheda 3, l'insegnante mostra un'ulteriore immagine (scheda 4) e somministra una serie di fotocopie (schede 5 e 6) contenenti le attività sul lessico (D).

Poiché la casa della scrittrice si presenta estremamente densa di campi tematici e lessicali, ho ritenuto opportuno attuare una cernita delle sale e dei contenuti su cui concentrarsi e, per tal motivo, ho deciso per la sala della cucina e la sala della dispensa, molto interessanti dal punto di vista antropologico. Il filo conduttore della presente iniziativa esperienziale sarà il cibo, in particolare il pane, considerato fondamentale per l'economia familiare e centrale nella vita della società del tempo. La procedura di preparazione del pane è, de facto, uno dei veicoli per comprendere la cultura e i tratti caratteriali dei personaggi presenti nelle opere della scrittrice. Le attività delle seguenti schede sono dunque create ad hoc sugli estratti delle opere dell'autrice esposti sui pannelli appesi nelle due sale prescelte. Giacché si è ancora in fase di motivazione, le schede non intendono trattare l'intero lessico presente negli estratti, ma hanno la funzione di iniziare gli studenti al campo semantico del cibo e del pane per lasciare loro la possibilità di scoprire ed esperire in seguito all'interno del Museo.

A questo punto del primo step il docente può mostrare alla classe una fotografia del pane carrasau (**Scheda 4**²⁷⁰, p. 168), il tipico pane sardo chiamato anche carta di musica, oppure può offrirlo in un cestino (in questo caso si attiverrebbero, oltre al canale sensoriale della vista, anche quelli del tatto e del gusto), e può domandare:

- «Cos'è?» oppure «Come si chiama?»
- «Lo avete mai assaggiato?»

Poi scrive la risposta «pane carrasau» cerchiandola al centro della lavagna e inizia un brainstorming per mezzo degli ulteriori interrogativi:

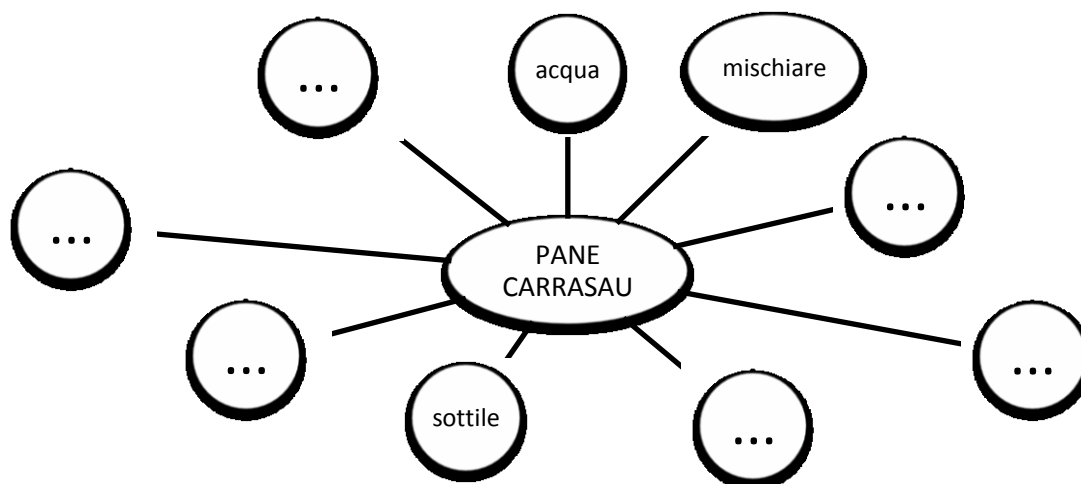
- «Potete descriverlo?»
- «Quali ingredienti servono per prepararlo?»

In seguito, aggiunge le risposte (ad esempio, «sottile», «croccante», «acqua», «farina», etc.) in un diagramma e prosegue con i seguenti quesiti:

- «Avete mai fatto il pane?»
- «Conoscete la procedura per prepararlo e quali strumenti occorrono?»

²⁷⁰ Immagine tratta da <http://www.informati-sardegna.it/?m=news&id=1269> [ultimo accesso 26.05.2017]

Anche in questo caso i termini utilizzati per le possibili risposte («forno», «fuoco», «tavolo», «mischiare», etc.) alla domanda «Conoscete la procedura per prepararlo e quali ingredienti e strumenti occorrono?» vengono addizionati nel diagramma sino all'esaurimento delle idee dei discenti.



Durante il brainstorming l'insegnante, inoltre, chiede alla classe di spiegare il significato di eventuali termini non conosciuti da alcuni apprendenti fornendo egli stesso aiuto in caso di necessità.

Questi quesiti hanno il fine di introdurre gli studenti al tema del pane e della preparazione di esso avvicinandoli sempre più al contenuto delle esposizioni che si trovano all'interno della cucina e della dispensa²⁷¹ e stimolando la percezione iniziale dei nuovi concetti e la riflessione su di essi (fase di osservazione riflessiva, *intension*). Anche in questa sezione di lavoro del primo step i discenti attuano una serie di azioni cognitive studiate da Mulligan come ragionare su termini nuovi, collegarli e ricordarne altri già appresi in passato e, attraverso la domanda «Avete mai fatto il pane?», portano alla memoria il proprio vissuto e le emozioni determinate da un particolare evento della quotidianità. Queste azioni cognitive, infine, consolidano la volontà e la motivazione all'esperienza.

²⁷¹ Poiché siamo ancora in una sezione di lavoro a carattere introduttivo si raccomanda di non svelare troppe informazioni e di non approfondire i temi al fine di mantenere negli allievi un certo livello di curiosità.

Scheda 4



Dopo aver affrontato le quattro schede, il docente prosegue il ciclo esperienziale con una serie di schede di lavoro (**scheda 5** e **scheda 6**) atte a preparare gli studenti ad acquisire il lessico di base necessario per affrontare la visita della sala della cucina e della sala della dispensa.

Con le schede 1, 2, 3 e 4, le domande e il brainstorming e con le successive schede 5 e 6 l'insegnante allestisce un setting didattico che avvia il ciclo di apprendimento kolbiano. In primo luogo, gli studenti cominciano ad acquisire dimestichezza con gli argomenti «cucina» e «dispensa» attraverso l'introduzione e la motivazione ai temi e al lessico per mezzo delle sensazioni immediate e dell'osservazione riflessiva (*intension*); essi, de facto, prendono atto dei nuovi input lessicali e tematici percependoli inizialmente attraverso i sensi (soprattutto vista e udito) e le intuizioni sul vocabolario e sugli argomenti centrali. In secondo luogo, nella fase di concettualizzazione astratta (*comprehension*) i discenti formulano e analizzano pensieri più approfonditi. Infine, con gli interventi in plenaria, essi sperimentano attivamente la lingua riciclando i lemmi e i contenuti (*extension*). Questi momenti si alternano in sequenze concatenate e interdipendenti; le discussioni in plenaria o in gruppo sui punti salienti emergenti dalle schede e dalle domande del docente e gli esercizi pratici si susseguono continuamente e, durante questo avvicinarsi di occasioni di riflessione, di analisi e di pratica, gli studenti confrontano in maniera costante i nuovi input lessicali e tematici con le pre-conoscenze.

Questo lavoro in plenaria, che assicura sia il dialogo intrapsichico che quello intersichico, costituisce il corpus della prima parte dell'esperienza e una prima *prehension*.

Scheda 5. In cucina

Scheda 5. In cucina

Attività 1

Lavoro di coppia. Separate con un segno le parole contenute all'interno dei papiri.

Orcioditerracaffettieralistadipietra

focolaretravesofittograticciatolucernalucignolo

beccofornomonumentalebracierebisaccia

mortaiodimarmocanestrorecipiente

carboneacquaiaopadelladiramescansia

Attività 2

Trova nella griglia le parole indicate all'interno del seguente riquadro e cancella verticalmente, orizzontalmente o diagonalmente, nei due sensi.

Focolare, trave, soffitto, graticciato, lucerna, lucignolo, becco, forno monumentale, braciere, carbone, acquaio, padella di rame, scansia, mortaio di marmo, canestro, recipiente, orcio di terra, caffettiera, bisaccia, lista di pietra

F	O	C	O	L	A	R	E	B	L	C		A			C
M	O	R	T	A	I	O	D	I	M	A	R	M	O		
		R	U	R		C		S		N		L	I		
	N		N	A	A		D	A	E	E		I	L		P
O	L			O		V		C	A	S		S	C		A
T	A	C		R	M		E	C	S	T		T	A		D
A		A		C		O		I	A	R		A	N	O	E
I		F	A	I			N	A		O		D	R	L	L
C	E	F	I	O	O	I	A	U	Q	C	A	I	E	O	L
C	R	E	S	D	T	D		I	M			P	C	N	A
I	E	T	N	I	T		O	C	C	E	B	I	U	G	D
T	I	T	A	T	I	C	A	R	B	O	N	E	L	I	I
A	C	I	C	E	F	C		O				T		C	R
R	A	E	S	R	F				S			R	A	U	A
G	R	R		R	O		I			M		A		L	M
A	B	A		A	S	R	E	C	I	P	I	E	N	T	E

Ora con le lettere avanzate completa qui sotto

E adesso confronta il tuo risultato con quello del tuo vicino.

Attività 3

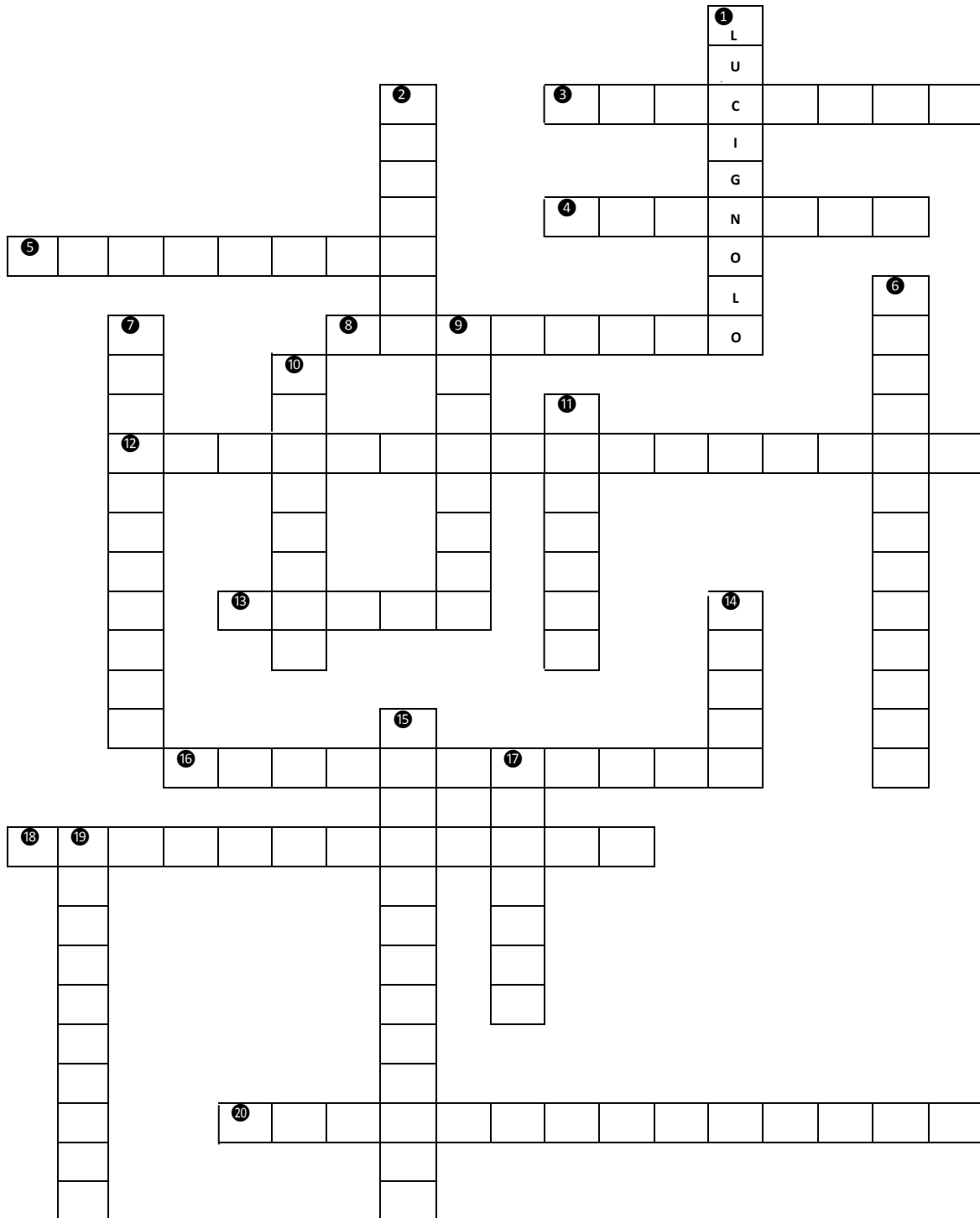
Lavoro di coppia. Leggete le parole nel riquadro e scrivetele nella colonna a cui appartengono.

Focolare, ~~trave~~, soffitto, ~~graticciato~~, lucerna, ~~becco~~, forno monumentale, braciere, carbone, acquaio, ~~padella di rame~~, scansia, mortaio di marmo, canestro, recipiente, ~~orcio di terra~~, caffettiera, bisaccia, lucignolo, lista di pietra

Oggetti che riguardano il fuoco o la luce	Parti della struttura della stanza	Mobili o sostegni utilizzati per riporvi cibo e oggetti	Oggetti che riguardano l'acqua o altri liquidi	Oggetti che contengono i cibi o servono per lavorarli
Becco	Trave	Graticciato	Orcio di terra	Padella di rame
L.....	S.....	M.....
.....
.....		
.....				
.....				
.....				

Attività 4

A) Leggi le definizioni nelle due colonne sulla pagina seguente e completa l'incrocio orizzontalmente e verticalmente con le parole del riquadro giallo.



Lucignolo, focolare, trave, soffitto, graticciato, lucerna, becco, forno monumentale, braciere, carbone, acquaio, padella di rame, scansia, mortaio di marmo, canestro, recipiente, orcio di terra, caffettiera, bisaccia, lista di pietra.

Verticali		Orizzontali	
1	Stoppino della lucerna.	3	Recipiente che contiene la brace per riscaldare l'ambiente.
2	Lavello, lavandino.	4	Mobile aperto a più piani che contiene oggetti come tazzine, piatti, ecc.
6	Antico recipiente adatto a cuocere i cibi direttamente sul fuoco.	5	Lungo sacco formato da due tasche che i viaggiatori mettevano su una spalla o in groppa al cavallo o all'asino.
7	Congegno che serve per preparare il caffè.	8	Parte inferiore del tetto.
9	Si trova per terra e vi si accende un piccolo fuoco.	12	È antico e serviva per cuocere.
10	Contenitore di asfodelo o altro materiale intrecciato, aperto, per frutta, frutta secca, pane, ecc.	13	Tronco d'albero usato come sostegno della struttura di una casa.
11	Lume portatile ad olio con becchi.	16	Sostegno a graticci, utilizzato per far essiccare o conservare la frutta.
14	Foro della lucerna da cui fuoriescono gli stoppini.	18	Recipiente panciuto usato per contenere acqua, olio o altri liquidi.
15	Pezzo di pietra più o meno lungo che, assieme ad altri, serve per delimitare marciapiedi o focolari per terra.	20	Utensile in pietra marmorea usato per pestare e mescolare i cibi.
17	Sostanza infiammabile solida, di colore nero, che si estrae dalle miniere.		
19	Contenitore per cibo o liquidi.		

B) Confronta i tuoi risultati con quelli del tuo vicino.

C) Lavora nuovamente da solo. Hai due minuti di tempo per leggere e cercare di memorizzare le parole nel riquadro, dopodiché, gira il foglio e scrivi il maggior numero possibile di termini che ricordi.

Attività 5

Lavorate in coppia. Rileggete i termini incontrati negli esercizi precedenti, rispondete alle seguenti domande e discutete.

Quali di questi oggetti avete già visto?

In quali occasioni li avete visti?

Li avete a casa vostra?

Quali tra loro sono indispensabili in una cucina e perché?

Attività 6

Lavorate in coppia. Rispondete alle seguenti domande e discutete.

Com'è la vostra cucina? Descrivetela.

A casa vostra la cucina è un luogo centrale della casa? Perché?

Il pranzo e la cena sono momenti importanti? Perché?

Cosa significa per voi preparare i pasti insieme e dividerli?

Funzioni delle attività della scheda 5

Come abbiamo detto prima, anche le schede 5 e 6 assicurano la ciclicità del processo di apprendimento esperienziale costituito dall'avvicinarsi di operazioni cognitive ed emozionali esplicabili per mezzo delle le varie attività.

La **scheda 5**, relativa alla sala della cucina e composta da sei attività, può essere introdotta dalla domanda «In quale stanza della casa si fa il pane?». Tale quesito proietterebbe gli studenti in una dimensione spaziale più definita stimolando l'immaginazione. È consigliabile che il docente consegni le fotocopie soltanto dopo la risposta degli allievi, poiché essa è contenuta nel titolo della scheda stessa, «In cucina».

L'**attività 1** è stata ideata con lo scopo di far scoprire agli studenti i nuovi item lessicali contenuti all'interno di cinque riquadri giallastri a forma di papiro. I termini sono uniti tra loro, senza spazi né virgole, e l'orientamento di scrittura è orizzontale e verticale, dal basso verso l'alto e viceversa. L'esercizio stimola le competenze cognitive di ragionamento, logica e analisi (concettualizzazione astratta, *comprehension*) in quanto invita i discenti a concentrarsi principalmente sulla struttura delle parole e sulla combinazione delle lettere e delle sillabe, e per ora non ancora sul significato. L'attività, da svolgersi in coppia, incoraggia altresì l'uso della lingua e lo *scaffolding*, migliorando pertanto anche le competenze di interazione e di negoziazione dei risultati (sperimentazione pratica, *extension*).

L'**attività 2**, da svolgere inizialmente in forma individuale, chiede di trovare nelle caselle i lemmi indicati nel riquadro e scritti verticalmente, orizzontalmente, diagonalmente e nei due sensi. Lo scopo dell'esercizio è introdurre gli studenti al nuovo lessico concentrandosi solamente sul significante, e non ancora sul significato. Il carattere ludico dell'attività incentiva la capacità di memorizzare i lemmi, e il confronto finale con il compagno incoraggia il dialogo per migliorare le competenze linguistico-comunicative e interazionali. L'esercizio presenta termini di uso non comune («lucignolo», «orcio di terra», «mortaio di marmo», etc.), presumibilmente sconosciuti, e termini più comuni («caffettiera», «soffitto», etc.), probabilmente già acquisiti in passato che vengono riportati alla memoria e consolidati. Altri lemmi come «acquaio» e «focolare», contenendo le parole «acqua» e «foco», facilitano la previsione del campo semantico promuovendo la capacità di intuizione. Infine, le rimanenti lettere che formano le parole mancanti, «La cucina della casa di Cosima», introducono il personaggio di Cosima dell'omonimo romanzo autobiografico comprendente i passaggi esposti sui pannelli collocati all'interno delle sale del Museo e sulla base dei quali sono state create le schede. Gli apprendenti, a questo punto, possiedono un elemento in più, Cosima, che incuriosisce e motiva all'esperienza e alla scoperta.

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 176

L'esercizio è collocato principalmente nella fase di osservazione riflessiva (*intension*), in quanto gli studenti percepiscono i nuovi lemmi in maniera globale, e nella fase di concettualizzazione astratta (*comprehension*), poiché possono essere generate iniziali idee sul personaggio di Cosima e su alcuni lemmi ritenuti particolarmente interessanti. In ultima analisi, durante il dialogo con il compagno, viene praticato l'italiano (*extension*) con la ripetizione degli item lessicali e delle strutture della lingua.

L'**attività 3**, da svolgere in coppia, ha lo scopo di avviare una riflessione sulla lingua (fase di osservazione riflessiva, *intension*) cominciando a suddividere i lemmi nelle colonne che indicano il campo semantico di appartenenza. Poiché alcuni termini estrapolati dal passaggio dell'opera (*Cosima*) riguardante la cucina sono di difficile comprensione anche per studenti con un livello di competenze C1-C2, ho pensato di semplificare l'esercizio collocando già all'interno di ogni insieme di appartenenza i termini «becco», «trave», «graticciato», «orcio di terra», «padella di rame» e le lettere iniziali delle parole «lucignolo», «scansia» e «mortaio di marmo». Ho ritenuto opportuno fornire ai discenti questo sostegno all'intuito e all'immaginazione per evitare che si demotivino ad approcciarsi a lemmi di tale complessità, senza privarli dell'esercizio cognitivo, bensì incentivandoli a svolgere un'attività in maniera più fluida. Il compito, da eseguire in coppia, serve infine a sviluppare le competenze di comunicazione e di interazione.

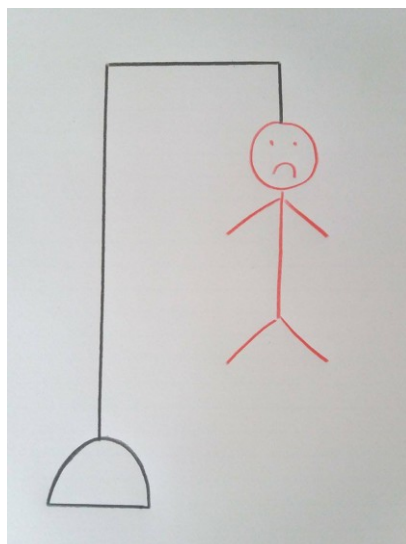
L'**attività 4** è suddivisa in tre parti: **A**, **B** e **C**. Nel **punto A** viene chiesto agli studenti di incastonare verticalmente o orizzontalmente i lemmi (riproposti nel riquadro giallo) nelle caselle delle rispettive perifrasi. Le circonlocuzioni sono numerate e la parola numero 1 («lucignolo») viene già fornita. Il riempimento delle caselle con i termini calzanti prevede anche gli incroci di questi. Gli incroci e il preciso numero delle caselle per ogni termine forniscono dei margini all'interno dei quali i discenti possono agire cognitivamente e aiutano a scartare immediatamente eventuali tentativi errati spingendo in maniera automatica al successivo tentativo. Lo scopo della prima parte dell'esercizio è di lavorare in modo più approfondito sul significato (concettualizzazione astratta, *comprehension*), dando la possibilità ai discenti di poter valutare inizialmente la comprensione individuale e in seguito, nel **punto B**, di verificarla con un compagno incentivando ulteriormente le competenze cognitive e anche la negoziazione durante la discussione in lingua. Dopo il lavoro di comprensione dei significati svolto durante i dialoghi intrapsichico e intersichico, il **punto C**, da svolgere nuovamente in forma individuale, sostiene la memorizzazione dei lemmi in maniera ludica. Gli apprendenti hanno la possibilità di studiare per due minuti i termini e poi, scaduto il tempo, devono girare il fogli e scrivere quelli che ricordano. L'insegnante può far

ripetere quest'ultima parte dell'attività anche un paio di volte, affinché si fissino più parole possibili.

L'**attività 5** è da eseguire in coppia e offre la possibilità di condurre una discussione abbastanza articolata grazie alle domande aperte riguardanti i lemmi incontrati. I quesiti sono atti ad incoraggiare il dialogo sugli oggetti selezionati dagli studenti, a consolidare i nuovi termini e ad ampliare il vocabolario. Il compito, oltre a stimolare l'esercizio delle competenze linguistico-comunicative, sollecita il ragionamento (concettualizzazione astratta, *comprehension*), migliora le competenze internazionali e, attraverso il ricordo e le sensazioni, invita a rivedere il vissuto individuale per confrontarlo con l'attuale materiale di studio, creando così nuove conoscenze per mezzo dei processi di assimilazione e accomodamento di Piaget.

Anche l'**attività 6** è da svolgere in coppia e invita alla discussione e alla sperimentazione del lessico (sperimentazione attiva, *extension*). Le domande, come nell'attività precedente, esortano i discenti a fare appello alla loro quotidianità e al loro vissuto personale per paragonarli a quelli del compagno. L'esercizio, inoltre, prepara anche al successivo confronto che avverrà durante la visita della sala della cucina all'interno del Museo, quello tra pre-esperienze individuali e nuova esperienza. I quesiti, pertanto, inducono alla riflessione sulla cucina come un luogo di socialità, come il nucleo della casa, e avvicinano gli apprendenti all'ambientazione della novella *Pane casalingo*, che verrà trattata dopo la visita alla Struttura, all'inizio del laboratorio teatrale.

La **scheda 6** può essere introdotta in modo ludico alla lavagna con il semplice gioco dell'«impiccato». La parola da indovinare è «dispensa», contenuta nel titolo della scheda. Prima di consegnare le fotocopie, l'insegnante disegna una riga tratteggiata dove ogni trattino indica una lettera, in tutto otto, e chiede agli studenti di suggerire a turno una lettera; se questa compare nel termine il docente la scrive sul rispettivo trattino, altrimenti disegna una parte del corpo dell'omino impiccato.



Questo semplice e conosciuto gioco ha il fine di indirizzare l'immaginazione degli apprendenti verso il secondo vano del Museo selezionato e introdurre la classe al nuovo tema.

Dopo la scoperta della parola nascosta, il formatore può porre in plenaria le seguenti domande di elicitazione:

- «Cosa è una dispensa?»
- «A cosa serve questa stanza?»
- «Avete una dispensa a casa vostra?»
- «Se non la avete, dove conservate le riserve di cibo?»

I quesiti anticipano l'argomento e stimolano una microdiscussione iniziale coinvolgendo i discenti anche in modo personale per incoraggiarli a esprimere il loro vissuto.

Scheda 6. Nella dispensa

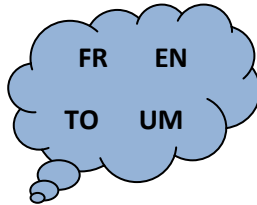
Scheda 6. Nella dispensa

Attività 1

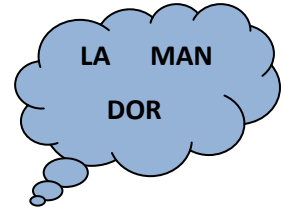
Forma le parole contenute all'interno delle nuvolette e scriville negli appositi spazi sottostanti.



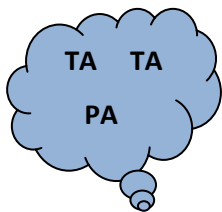
1 _____



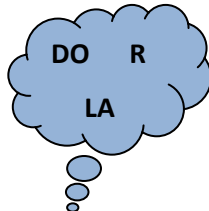
2 _____



3 _____



4 _____



5 _____



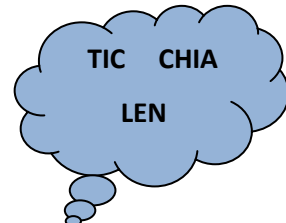
6 _____



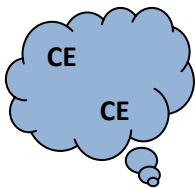
7 _____



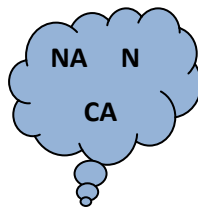
8 _____



9 _____



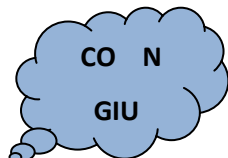
10 _____



11 _____



12 _____



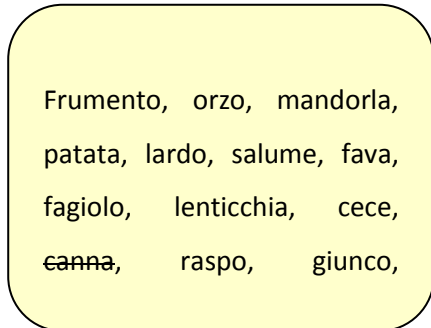
13 _____



14 _____

Attività 2

Trova nella griglia le parole indicate all'interno del riquadro giallo e cancellale verticalmente, orizzontalmente o diagonalmente, nei due sensi.



Quali tra le parole nel
riquadro giallo conosci già?

F	O	G	C	A	N	N	A	A
	R	I	C		V		I	N
A	Z	U	E	I		A		
I	O	N	M		M	A	F	E
H	G	C	U	E	A	T	A	R
C		O	L	A	N	A	G	
C	P		A		D	T	I	P
I	R	A	S	P	O	A	O	
T	O		L	I	R	P	L	E
N	O	D	R	A	L		O	C
E	D	I		U	A	V	A	E
L	A	V	R	E	S	N	O	C

Ora con le lettere avanzate completa qui _____

E adesso confronta il tuo risultato con quello del tuo vicino.

Attività 3

Lavorate in coppia. Scrivete le parole *cece*, *patata*, *frumento*, *fava*, *orzo*, *fagiolo* e *lenticchia* nel riquadro a cui appartengono. I numeri dei trattini equivalgono al numero delle lettere delle parole.

CEREALI:

1. _____
2. _____

LEGUMI:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ORTAGGI

TUBERO:

1. _____

Attività 4

Unisci i termini della colonna A con le spiegazioni della colonna B.

A	B
Frumento	Tubero di colore giallo che si mangia spesso fritto, bollito o arrosto.
Orzo	Legume con baccello corto che racchiude piccoli semi a forma di lenti rotonde; è un legume che contiene molto ferro.
Mandorla	Cibo conservato che dura molto tempo inalterato (per esempio pomodori, marmellate e frutta).
Patata	Grano, pianta da cui si ricava la farina.
Lardo	Legume tondo di colore giallino simile ad una pesca in miniatura con un piccolo corno.
Salume	Pianta che cresce nelle paludi; il suo fusto e le sue foglie sono materiale da intreccio (per esempio per cestini).
Fava	Pianta dal fusto alto e sottile. Da un tipo di questa pianta si estrae lo zucchero.
Fagiolo	Legume formato da un baccello verde che contiene semi più piccoli delle fave.
Lenticchia	Frutto legnoso che racchiude un seme dolce o amaro.
Cece	Parte grassa del maiale utilizzata e conservata per usi alimentari.
Canna	Legume formato da un baccello verde che contiene i semi.
Raspo	Quello che resta del grappolo d'uva quando sono stati mangiati gli acini.
Giunco	Prodotto di carne salato e stagionato (prosciutto, salame, salsiccia, ecc.)
Conserva	Pianta simile al frumento usata per la produzione della birra, per l'alimentazione del bestiame e per l'alimentazione umana. Quello solubile, la mattina, può sostituire il caffè.

Ora confronta i tuoi risultati con quelli del tuo compagno.

Gioco di coppia

L'insegnante distribuisce a tutte le coppie i mazzi di carte ritagliate. A turno, ogni studente prende una carta dal mazzo (rivolto verso il basso) senza mostrarla al compagno, e spiega con parole sue il significato del termine all'altro che deve indovinare.

FRUMENTO	ORZO	MANDORLA
SALUME	FAVA	FAGIOLO
CANNA	RASPO	GIUNCO
PATATA	LENTICCHIA	CONSERVA
LARDO	CECE	CEREALE



Funzioni delle attività della scheda 6

L'**attività 1**, da svolgere individualmente, è stata concepita per offrire la possibilità agli studenti di scoprire il lessico attraverso un lavoro cognitivo di logica e ragionamento sulla formazione di quattordici parole (concettualizzazione astratta, *comprehension*). La ricostruzione delle parole assicura un dialogo interiore e un esercizio delle capacità analitiche necessarie per la combinazione dei gruppi di lettere contenuti nelle nuvolette. Una volta che i termini sono stati ricomposti, gli allievi possono accogliere nella mente e osservare la loro struttura (osservazione riflessiva, *intension*), senza addentrarsi ancora nella comprensione dei significati.

L'**attività 2** è ideata come l'attività 1 della scheda 5. In questo esercizio le fasi del ciclo di apprendimento esperienziale si alternano spesso facendo risultare il lavoro molto dinamico e vario. La consegna chiede agli studenti all'inizio di lavorare individualmente e di cercare i termini (indicati nel riquadro) che hanno incontrato nell'esercizio precedente. Le parole possono essere cancellate anche qui verticalmente, orizzontalmente o diagonalmente, nei due sensi. L'obiettivo principale è quello di far acquisire familiarità con il nuovo lessico concentrandosi (come nell'attività 1) sulla forma, a non ancora sul significato, dunque osservando la lingua senza fare congetture (osservazione riflessiva, *intension*).

L'aspetto ludico dell'attività incoraggia la ricerca e la fissazione dei lemmi; il successivo confronto dei risultati individuali con quelli di un compagno sprona all'uso dell'italiano attivando e migliorando le competenze linguistico-comunicative e di interazione (sperimentazione pratica, *extension*). Per di più, la domanda «Quali tra le parole nel riquadro conosci già?» può portare al consolidamento di eventuali termini già acquisiti in passato, incentivando così l'accomodamento, ovvero l'integrazione di lemmi noti con i nuovi, e stimolando l'uso della lingua in plenaria (sperimentazione pratica, *extension*). Con le rimanenti lettere l'esercizio introduce, inoltre, altri vocaboli pertinenti al tema della dispensa («acini» e «grappoli di uva») incentivando un'ulteriore riflessione sulla lingua e sull'argomento (osservazione riflessiva, *intension*).

L'**attività 3** chiede di lavorare in coppia e di suddividere alcuni dei termini scoperti nelle attività 1 e 2 in tre insiemi: cereali, legumi e tuberi. L'esercizio presenta nuovi lemmi, gli iponimi «cereali», «legumi» e «tuberi», i cui significati sono resi espliciti nelle tre fotografie incastonate all'interno dei riquadri e sulle quali il docente fornisce eventuali chiarificazioni in plenaria. Il compito introduce anche l'iponimo «ortaggio»; anche in questo caso il formatore domanda il significato del termine e avvia una microdiscussione domandando agli studenti, ad esempio, chi di loro coltiva un orto, e perciò facendo appello ad alcune delle componenti del ciclo di apprendimento esperienziale come il ricordo e le emozioni dettate dal vissuto personale. La suddivisione delle

parole è agevolata dal numero di trattini che equivalgono al numero delle lettere che le compongono. L'esercizio di coppia propone la comprensione dei nuovi input lessicali attraverso l'analisi, il ragionamento e il dialogo intersichico e motiva alla formulazione di idee sui significati degli iponimi e degli iperonimi, per tale motivo rientra nella fase di concettualizzazione astratta (*comprehension*).

Con l'**attività 4**, una perifrasi, gli apprendenti hanno la possibilità di lavorare ulteriormente sulla memorizzazione dei termini e sulla comprensione dettagliata dei significati, sia da soli che in coppia. L'iniziale lavoro individuale permette a ogni studente di spaziare all'interno del proprio sistema cognitivo per sfruttare le abilità di ragionamento e per rigenerare la rosa di competenze cognitive e linguistiche attraverso il dialogo intrapsichico (autoipotesi, per approfondimenti si veda il capitolo 2, paragrafo 2.1). L'attività offre, altresì, un ampliamento del lessico attraverso nuovi item introdotti dalle perifrasi. Nel caso di difficoltà nel comprendere i significati il docente può fornire il suo aiuto (*scaffolding*) con l'uso di sinonimi e disegni per spiegare i sostantivi e con il ricorso alla gestualità e al mimo soprattutto per i verbi. L'esercizio porta alla percezione dei nuovi input sulla base delle pre-conoscenze (assimilazione) ma anche all'adattamento delle pre-conoscenze sulla base ai nuovi stimoli (accomodamento), incoraggia la formazione di concetti e di idee sui significati (concettualizzazione astratta, *comprehension*) e porta alla sperimentazione dei significati tramite il confronto finale con il compagno (fase sperimentazione attiva, *extension*), in quanto nell'atto di dialogare si esplicitano le supposizioni di ciascun apprendente.

L'ultima attività della scheda 6 è un **gioco di coppia**. Ciascuna coppia riceve un mazzo di carte; su ogni carta è scritto uno dei termini incontrati negli esercizi precedenti riguardanti la dispensa. A turno, ogni studente prende dal mazzo (rivolto verso il basso) una carta, legge il lemma senza svelarlo al compagno e lo spiega attingendo dalle proprie risorse lessicali affinché venga indovinato.

Il gioco offre la possibilità agli apprendenti di sperimentare pienamente (sperimentazione attiva, *extension*) ciò che hanno osservato, adattato, modificato e analizzato nelle fasi precedenti. I discenti praticano l'italiano e lo consolidano e, alla fine dell'attività, constatano e riflettono sulla padronanza dell'esperienza (*prehension*) per individuare eventuali punti da migliorare.

Infine, al termine della scheda 6, per concludere la fase di preparazione alla visita al Museo deleddiano, gli studenti possono anche scrivere una serie di domande da porre all'insegnante all'interno della Struttura. I quesiti avrebbero il fine di coinvolgere gli studenti, di motivarli a partecipare in maniera dinamica e di aumentare l'interesse.

Dunque, la scheda 6 conclude la preparazione alla visita che può essere considerata il primo microciclo di apprendimento esperienziale ed è facente parte, assieme alla visita in loco e al laboratorio teatrale, del macrociclo kolbiano, vale a dire dell'intero percorso.

3.4.1.2 Step 2. La visita al Museo-Casa

Schema dell'attività

Step	Temp.	Attività	Forma di lavoro	Ruolo del docente	Materiali	Competenze degli studenti
2	10 min..	A) Arrivo al Museo di Grazia Deledda e osservazione della facciata.	A) In plenum.	A) Il docente guida la classe sino all'entrata, invita gli studenti a osservare la facciata, a confrontare la realtà con quello che è stato appreso in classe mediante le fotografie e accoglie eventuali riflessioni. In seguito, spiega come si svolgerà la visita, ovvero sala per sala, ma con il lavoro sulle schede soltanto nella sala della cucina e nella sala della dispensa. Infine, informa i discenti che negli altri ambienti sono liberi di circolare, tuttavia, senza soffermarsi più di 10-15 min. per stanza.		A) Attraverso il confronto tra ciò che vedono e ciò che hanno appreso in classe gli studenti acquisiscono competenze culturali e capacità critiche. Inoltre, sono informati sullo svolgimento della visita e sul da farsi all'interno delle varie sale.
	30 min.	B) Le prime due sale: la sala riservata all'ambiente sociale e culturale	B) In plenum.	B) Il docente guida la classe nelle prime due sale, lascia gli studenti liberi di osservare e fornisce sostegno, eventuali		B) Gli studenti acquisiscono competenze culturali sull'ambiente e sul periodo

		nuorese e la sala riservata alla vita familiare e culturale del periodo romano.		approfondimenti e risposte alle domande.		romano di G. Deledda, competenze sociali attraverso lo scambio con gli altri e linguistico-comunicative mediante la lettura generale dei pannelli espositivi.
	4 ore.	C) Visita e approfondimento della sala della cucina e della sala della dispensa.	C) In plenum, indiv., in coppia e in gruppo.	C) Il docente accompagna la classe nella cucina e nella dispensa. In ogni sala distribuisce delle fotocopie (scheda A e scheda B), monitora il lavoro degli studenti, li guida, offre sostegno e risponde ai quesiti.	C) Foto=copie scheda A e scheda B.	C) Gli studenti comprendono prima in maniera globale poi in maniera più analitica il pensiero e le emozioni della scrittrice che emergono dagli estratti dell'opera autobiografica <i>Cosima</i> , si immedesimano nella dimensione spazio-temporale del romanzo e vivono da una prospettiva interiore la cultura rappresentata. Attraverso le molteplici attività essi acquisiscono competenze di vario genere, come quelle linguistico-

	1 ora.	D) Visita delle altre sale: la sala del Premio Nobel, la sala dedicata a Nuoro e agli intellettuali sardi, la camera della scrittrice, la stanza della memoria, lo studio romano e, infine, gli spazi esterni.	D) In plenum.	D) Il docente accompagna i discenti all'interno delle rimanenti stanze e li invita all'osservazione autonoma delle esposizioni offrendo supporto per la comprensione e risposte agli interrogativi.		comunicative, culturali e sociali e sono stimolati all'azione. D) Con la visita nelle successive stanze della casa gli studenti acquisiscono conoscenze riguardanti la vincita del Premio Nobel, l'ambiente degli intellettuali nuoresi, gli oggetti della scrittrice, la sua camera da letto, lo studio romano e il giardino. In quest'ultima parte dello step essi esercitano ulteriormente la socialità e, sebbene in maniera più generica rispetto al lavoro svolto in cucina e nella dispensa, acquisiscono e sviluppano le competenze linguistico-comunicative, culturali e sociali.
--	--------	---	----------------------	--	--	--

Una volta giunti di fronte al Museo, l'insegnante invita gli studenti a osservare la facciata dell'antica casa (**punto A**) per avere un riscontro visivo con le informazioni ricavate in classe dall'insegna e dalla lastra commemorativa (fotografie scheda 1, step 1) affisse vicino all'entrata.

Prima di entrare nell'edificio il docente richiama all'attenzione la classe svelando che la visita si concentrerà prevalentemente sulla sala della cucina e sulla sala della dispensa e informandoli anche che esattamente nei due vani prescelti verranno distribuite loro alcune schede di lavoro da eseguire sia individualmente che in coppia o in gruppo, in continuità alle attività svolte in classe.

Per quanto riguarda la visita nelle altre sale è necessario comunicare ai discenti che negli ulteriori ambienti della Casa l'osservazione sarà di tipo globale, il tempo di permanenza sarà limitato al massimo a dieci o quindici minuti circa per stanza e verranno fornite spiegazioni di carattere generale sui pannelli espositivi e sugli oggetti in mostra. Agli studenti viene inoltre spiegato che chi volesse, alla fine della visita all'intero Museo, può recarsi nuovamente nei vani per leggere con più attenzione i pannelli, osservare le esposizioni e soddisfare eventuali curiosità.

Detto questo, il docente fa entrare il gruppo nella Casa rispettando la successione delle sale.

Nel primo vano, dedicato all'ambiente sociale e culturale nuorese, e nel secondo, dedicato alla vita familiare e culturale nel periodo in cui la scrittrice visse a Roma (**punto B**), gli studenti possono prendere visione di oggetti, manoscritti e documenti come, per esempio, gli occhiali e l'abbonamento al teatro, e possono leggere sommariamente i pannelli espositivi che presentano la società nuorese del tempo.

In questi due vani (**punto B**), come pure nella sala del Premio Nobel, nella sala riservata agli artisti sardi, nella camera di Grazia Deledda, nella stanza della memoria e nella sala dedicata allo studio romano della scrittrice allestita nella cantina dietro una grande porta a forma di libro (**punto D**), gli apprendenti circolano liberamente (anche se comunque guidati dall'insegnante per questioni di ordine) per scoprire autonomamente gli item esposti, esplorare, prendere appunti, scattare fotografie, ricavare informazioni, compiere inferenze e formulare domande, mettendo in moto la dinamica del primo livello della *flow experience*, la percezione globale, accrescendo dunque motivazione, curiosità e interesse che vengono consolidati attraverso il secondo livello della *flow experience*, la visione più attenta ma non ancora intima degli item²⁷². Sempre in quelle sale il formatore fornisce nozioni di carattere generale e risponde a eventuali quesiti senza però sovraccaricare i discenti di input orali per lasciare spazio al lavoro più dettagliato da svolgere nella cucina e nella dispensa (**punto C**).

²⁷² Il terzo livello della *flow experience* viene attivato invece solamente nella cucina e nella dispensa, dove motivazione, curiosità e felicità per la scoperta sono rafforzate dal più intenso dialogo con gli oggetti per mezzo delle varie attività sulle schede.

Prima tappa. La sala della cucina (punto C)

Obiettivi: confrontare ciò che si è appreso in precedenza in classe, soprattutto sulla scheda 5, con la realtà delle esposizioni, affrontare parte dell'incipit del romanzo *Cosima* (leggibile sul pannello, pp. 194-195, e riproposto sulla scheda A), cominciare a comprendere lo stile di scrittura di Grazia Deledda, la cultura della società del tempo ed espandere il bagaglio lessicale.

Pre-requisiti: acquisizione delle nozioni introduttive sul Museo e dei *rudimenta* del lessico riguardante la cucina, uso e struttura dell'imperfetto indicativo²⁷³.

²⁷³ Si presume che ad un livello C1-C2 di conoscenza della lingua gli studenti conoscano già l'uso e la struttura dell'imperfetto indicativo. Nel caso fosse necessario un ripasso, l'insegnante potrebbe fornire, in fase di preparazione alla visita, materiale atto a rivedere le regole e qualche esercizio.

Scheda A

Scheda A

In che stanza siamo?

Attività 1

Che sensazioni provi all'interno di questa stanza?

Scrivi le parole chiave negli appositi spazi.

.....

.....

.....

Attività 2

Lavoro in coppia. Ricordate gli oggetti studiati in classe nella scheda 5? Cercateli nella stanza e scrivete qui sotto quelli che avete trovato.

.....

.....

.....

.....

Attività 3

A) Leggi l'estratto dell'incipit del romanzo *Cosima* sulla scheda o sul pannello espositivo, poi segna con una crocetta la risposta giusta tra quelle suggerite alla fine del testo. Puoi scegliere più di una risposta.

1

E la cucina era, come in tutte le case ancora patriarcali, l'ambiente più abitato, più tiepido di vita e d'intimità.

2

C'era il camino, ma anche un focolare centrale, segnato da quattro liste di pietra: e sopra, ad altezza d'uomo, attaccato con quattro corde di pelo alle grosse travi del soffitto di canne annerite dal fumo, un graticciato di un metro quadrato circa, sul quale stavano quasi sempre, esposte al fumo che le induriva, piccole forme di cacio pecorino, delle quali l'odore si spandeva tutto intorno. E attaccata a sua volta a uno spigolo del graticciato, pendeva una lucerna primitiva, di ferro nero, a quattro becchi; una specie di padellina quadrata, nel cui olio allo scoperto nuotava il lucignolo che si affacciava a uno dei becchi.

3

Del resto tutto era semplice e antico nella cucina abbastanza grande, alta, bene illuminata da una finestra che dava sull'orto e da uno sportello mobile dell'uscio sul cortile. Nell'angolo vicino alla finestra sorgeva il forno monumentale, col tubo in muratura e tre fornelli sull'orlo: in un braciere accanto a questi si conservava, giorno e notte accesa e coperta di cenere, un po' di brage, e sotto l'acquaio di pietra, sotto la finestra, non mancava mai, in una piccola conca di sughero, un po' di carbone. Ma per lo più le vivande si cucinavano alla fiamma del camino o del focolare, su grossi trepiedi di ferro che potevano servire da sedili. Tutto era grande e solido, nelle masserizie della cucina; le padelle di rame accuratamente stagnate, le sedie basse intorno al camino, le panche, la scansia per le stoviglie, il mortaio di marmo per pestare il sale, la tavola e la mensola sulla quale, oltre alle pentole, stava un recipiente di legno sempre pieno di formaggio grattato, e un canestro di asfodelo col pane d'orzo e il companatico per i servi.

4

Gli oggetti più caratteristici stavano sulla scansia; ecco una fila di lumi d'ottone, e accanto l'oliera per riempirli, col lungo becco e simile a un arnese di alchimista: e il piccolo orcio di terra con l'olio buono, e un armamento di caffettiere, e le antiche tazze rosse e gialle, e i piatti di stagno che parevano anch'essi venuti da qualche scavo delle età preistoriche: e infine il tagliere pastorale, cioè un vassoio di legno, con l'incavo, in un angolo, per il sale.

Altri oggetti paesani davano all'ambiente un colore inconfondibile: ecco una sella attaccata alla parete accanto alla porta, e accanto un lungo sacco di tessuto grezzo di lana, e nell'angolo del camino una stuoia di giunchi, arrotolata, sulla quale alla notte dormiva, quando era in paese, lo stesso servo, pastore o contadino che fosse.

5

Sull'acquaio non mancava mai un paiolino di rame pieno d'acqua, attinta al pozzo del cortile, e su una panca l'anfora di creta con l'acqua potabile, faticosamente portata dalla fontana distante dall'abitato. L'acqua era allora un problema, e se ne misurava, d'estate, ogni stilla; a meno che non sopraggiungesse un buon acquazzone a riempire la tinozza collocata sotto il tubo di scolo dei tetti: eppure la pulizia più diligente, praticata a secco, rendeva piacevole tutta la casa.

6

Dalla finestra, munita d'inferriata, come tutte le altre del piano terreno, si vedeva il verde dell'orto; e fra questo verde il grigio e l'azzurro dei monti.

Il testo è

- narrativo, dinamico, si concentra sulle azioni
- descrittivo, statico, si concentra sullo spazio

L'ambiente è

- contadino pastorale cittadino

La cucina è

- accogliente trafficata familiare
 comoda luminosa colorata
 triste cupa fredda

Dalla descrizione si capisce che la famiglia era

- povera ricca benestante

Gli abitanti della casa erano

- laboriosi sfaccendati attaccati alle tradizioni
 aperti alle novità sofisticati

LA CASA DI COSIMA

LA CUCINA

...E la cucina era, come in tutte le case ancora patriarcali, l'ambiente più abitato, più tiepido di vita e d'intimità.

C'era il camino, ma anche un focolare centrale, segnato da quattro liste di pietra: e sopra, ad altezza d'uomo, attaccato con quattro corde di pelo alle grosse travi del soffitto di canne annerite dal fumo, un graticciato di un metro quadrato circa, sul quale stavano quasi sempre, esposte al fumo che le induriva, piccole forme di cacio pecorino, delle quali l'odore si spandeva tutto intorno. E attaccata a sua volta a uno spigolo del graticciato, pendeva una lucerna primitiva, di ferro nero, a quattro becchi; una specie di padellina quadrata, nel cui olio allo scoperto nuotava il lucignolo che si affacciava a uno dei becchi.

Del resto tutto era semplice e antico nella cucina abbastanza grande, alta, bene illuminata da una finestra che dava sull'orto e da uno sportello mobile dell'uscio sul cortile. Nell'angolo vicino alla finestra sorgeva il forno monumentale, col tubo in muratura e tre fornelli sull'orlo: in un braciere accanto a questi si conservava, giorno e notte accesa e coperta di cenere, un po' di brage, e sotto l'acquaio di pietra, sotto la finestra, non mancava mai, in una piccola conca di sughero, un po' di carbone. Ma per lo più le vivande si cucinavano alla fiamma

Prima parte del pannello espositivo *La cucina*, sala della cucina

del camino o del focolare, su grossi trepiedi di ferro che potevano servire da sedili. Tutto era grande e solido, nelle masserizie della cucina; le padelle di rame accuratamente stagnate, le sedie basse intorno al camino, le panche, la scansia per le stoviglie, il mortaio di marmo per pestare il sale, la tavola e la mensola sulla quale, oltre alle pentole, stava un recipiente di legno sempre pieno di formaggio grattato, e un canestro di asfodelo col pane d'orzo e il companatico per i servi.

Gli oggetti più caratteristici stavano sulla scansia; ecco una fila di lumi di ottone, e accanto l'oliera per riempirli, col lungo becco e simile a un arnese di alchimista; e il piccolo orcio di terra con l'olio buono, e un armamento di caffettiere, e le antiche tazze rosse e gialle, e i piatti di stagno che parevano anch'essi venuti da qualche scavo delle età preistoriche; e infine il tagliere pastorale, cioè un vassoio di legno, con l'incavo, in un angolo, per il sale.

Altri oggetti paesani davano all'ambiente un colore inconfondibile: ecco una sella attaccata alla parete accanto alla porta, e accanto un lungo sacco di tessuto grezzo di lana, che serviva da mantello e da coperta al servo; e la bisaccia anch'essa di lana, e nell'angolo del camino una stuoia di giunchi, arrotolata, sulla quale alla notte dormiva, quando era in paese, lo stesso servo, pastore o contadino che fosse.

Sull'acquaio non mancava mai un paiolino di rame pieno d'acqua, attinta al pozzo del cortile, e su una panca l'anfora di creta con l'acqua potabile, faticosamente portata dalla fontana distante dall'abitato. L'acqua era allora un problema, e se ne misurava, d'estate, ogni stilla; a meno che non sopraggiungesse un buon acquazzone a riempire la tinozza collocata sotto il tubo di scolo dei tetti: eppure la pulizia più diligente, praticata a secco, rendeva piacevole tutta la casa. Dalla finestra, munita d'inferriata, come tutte le altre del piano terreno, si vedeva il verde dell'orto; e fra questo verde il grigio e l'azzurro dei monti.

DA "COSIMA", ROMANZO AUTOBIOGRAFICO, POSTUMO 1936

Seconda parte del pannello espositivo *La cucina*, sala della cucina

B) Ora lavorate in gruppi di 3. Rileggete l'estratto dell'incipit del romanzo *Cosima*, scegliete per ogni paragrafo uno dei titoli presenti nel riquadro e scrivetelo all'interno della relativa freccia numerata accanto al testo.

Una cucina semplice e molto vecchia	Gli oggetti del servo	L'acqua
La visuale dalla finestra	L'intimità dell'ambiente	Gli oggetti più tipici

Attività 4

Lavorate in gruppi di 3. Rileggete il testo e rispondete alle domande.

1. Com'era l'ambiente della cucina?

.....

2. Quante e quali fonti di calore c'erano?

.....

3. Dov'era il graticciato?

.....

4. Dove erano le forme di formaggio?

.....

5. Dove era attaccata la lucerna primitiva?

.....

6. Da cosa era illuminata la cucina?

.....

7. Dov'era il forno monumentale?

.....

8. Dov'era l'acquaio di pietra?

.....

9. Quali oggetti stavano sulla scansia?

.....

10. Quali erano gli oggetti del servo?

.....

11. Come si faceva per avere l'acqua potabile?

.....

12. Cosa si vedeva dalla finestra?

.....

Attività 5

Lavorate in gruppi di 3. Sostituite le espressioni sottolineate nelle due porzioni di testo (divise dai tre asterischi ***) con i suggerimenti nei rispettivi riquadri rosa.

Case in cui comanda l'uomo più anziano.

Rese scure, nere.

Formaggio di pecora.

Angolo.

Elemento di chiusura e apertura di una stanza o di un mobile.

Porta.

Sezione fatta in mattoni e cemento per la fuoriuscita del fumo.

Piccoli forni.

Largo recipiente fatto di materiale che riveste le querce.

Oggetto con tre piedi che serve per sostenere qualcosa.

Oggetti e mobili domestici.

Recipienti con un manico utilizzati per cucinare e ricoperti con cura di un materiale metallico.

Elemento di mobilio attaccato orizzontalmente alla parete su cui si appoggiano oggetti non troppo pesanti.

Quello che si mangia assieme al pane.

Lega metallica di rame e zinco, di colore giallo.

Attrezzo, strumento di lavoro.

Rifornimento, azione dell'armarsi.

Luogo di scoperte archeologiche.

Sedile che si mette sul cavallo.

Stoffa non lavorata finemente.

Tappeto fatto di piante intrecciate.

Piccolo recipiente di metallo, rotondo e fondo, con un manico.

Vaso dal corpo ovale più o meno allungato, con due manici, fatto di materiale farinoso e bianco, utilizzato per il trasporto dei liquidi.

Goccia, piccolissima quantità di liquido.

Corpo, condotto vuoto che serve per raccogliere l'acqua piovana.

Senza l'uso di acqua.

Dotata di grata di protezione fatta di sbarre di ferro.

Attività 6

Cerchia nel testo con una matita o una penna blu le parole che conosci e con una matita o penna rossa le parole nuove che non hai ancora capito.

Attività 7

Lavorate in gruppi di 3. Rispondete oralmente alle domande.

- A) Il lettore vede la descrizione della cucina attraverso gli occhi del narratore o di un personaggio?
- B) Secondo voi, quali sono i messaggi che l'autrice vuole far arrivare al lettore attraverso la descrizione minuziosa della cucina e degli oggetti?

Attività 8

Lavorate in gruppi di 3. A cosa servivano gli oggetti descritti nel testo? Quali azioni si riferiscono o potrebbero riferirsi ad essi? Scegliete una decina di oggetti e costruite possibili frasi utilizzando come soggetto "gli abitanti della casa" o "loro" e proseguite con le vostre idee l'inizio del racconto suggerito qui sotto.

I compiti che gli abitanti della casa svolgevano in cucina o che riguardavano gli oggetti al suo interno erano tanti.

*Di fronte al **camino** loro si riscaldavano e sopra la fiamma cucinavano i cibi. Quando facevano il **cacio pecorino** lo appoggiavano su un **graticciato** appeso al soffitto. La sera, quando diventava buio, accendevano una **lucerna***

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Attività 9



1. Siediti su una panchina nel giardino della casa, cerca una posizione comoda, chiudi gli occhi e rimani in silenzio per qualche istante.
2. Respira profondamente alcune volte.
3. Ora immagina di essere nella cucina della casa. Guardati intorno.
4. Adesso immagina di essere un/a ragazzo/a.
5. Dai sfogo alla tua fantasia! Cosa stai facendo? Sei solo/a? Ci sono altre persone? Chi sono? Cosa stanno facendo? Come ti senti? Che emozioni stai provando?
6. Riporta l'attenzione sulla stanza della cucina, poi nel giardino e, infine, sul tuo respiro.
7. Apri lentamente gli occhi.
8. Condividi il tuo viaggio con gli altri.

Attività 10

Lavorate in gruppi di 3. Scegliete un oggetto in particolare (per esempio il camino o l'anfora di creta con l'acqua potabile, etc.) e scrivete una breve composizione che narra un momento di vita legato all'oggetto scelto. Immedesimatevi in Cosima/Grazia Deledda da giovane e raccontate la storia dal suo punto di vista (80-100 parole).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Funzioni delle attività della scheda A

Nella sala della cucina gli allievi sono lasciati liberi di circolare alcuni istanti per orientarsi e osservare dal vivo gli oggetti esposti e il pannello. In seguito, si dà il via al lavoro sulla scheda A.

Questa **prima attività**, individuale, chiede agli studenti di descrivere le impressioni e le sensazioni provate alla vista della sala della cucina. Sensazioni ed emozioni, riportate prima per iscritto sulla scheda, devono essere esternate in seguito anche oralmente in plenaria.

Lo scopo dell'esercizio è di coinvolgere a livello emotivo i discenti attraverso l'osservazione globale dell'ambiente domestico e degli oggetti esposti per percepirne l' «aura»²⁷⁴, per cominciare ad essere consapevoli del passato di Grazia Deledda e, con questo primo sguardo d'insieme, compiere inferenze sulla cultura arcaica nuorese che emerge dalle opere dell'autrice. La visione degli item inoltre stimola la curiosità, l'interesse per la scoperta ed eventuali ricordi di altre case antiche già visitate o case di altri scrittori o personaggi noti. Per di più, gli studenti cominciano attraverso l'osservazione e le deduzioni (osservazione riflessiva, *intension*) a riflettere e ampliare le conoscenze episodiche e semantiche e le competenze lessicali.

L'**attività 2**, da eseguire in coppia, prevede l'attivazione del lessico appreso nella scheda 5, dunque parte del vocabolario che verrà trovato in seguito nell'estratto dell'incipit di *Cosima*. Il riciclo dei termini crea un ponte tra ciò che è stato assimilato in classe e l'osservazione nella sala della cucina, tra l'acquisizione delle competenze linguistico-comunicative avvenuta in fase di preparazione e la constatazione e il confronto concreto con la realtà. Le pre-competenze vengono completate o trasformate in base agli stimoli visivi e olfattivi²⁷⁵ e gli studenti sviluppano nuove idee e concetti sull'uso degli oggetti esposti (fase di concettualizzazione astratta, *comprehension*). Questo compito permette un dialogo con gli item, quindi di passare al terzo livello della *flow experience*, ossia al momento centrale della esperienza allestito dal docente, il dialogo con le esposizioni, durante il quale gli studenti esperiscono con vivacità e dinamismo. L'esercizio, in aggiunta, è atto a motivare ulteriormente i discenti ad affrontare l'imminente lettura di parte dell'incipit.

L'**attività 3** è composta dal **punto A** e dal **punto B**. Nel **punto A** si chiede agli apprendenti di affrontare singolarmente il testo in maniera globale prima attraverso la lettura individuale e la percezione delle nozioni principali e dopo con alcuni quesiti a scelta multipla. L'estratto dell'incipit esposto sul pannello in cucina è stato riproposto anche sulla scheda affinché ogni studente possa

²⁷⁴ M. Schuster, *Psychologie und Kunstmuseum*, cit., p. 22.

²⁷⁵ Il peculiare odore dei mobili, degli oggetti antichi e degli alimenti in mostra permea l'ambiente attivando anche l'olfatto.

leggere e lavorare comodamente anche al di fuori della sala. La prima domanda dell'esercizio è utile a identificare la tipologia di testo, ovvero descrittiva, e il suo fine è quello di far comprendere agli studenti che le descrizioni sono il veicolo attraverso il quale l'autrice informa il lettore sulla cultura e sull'ambiente dell'epoca. I successivi quesiti invece sono finalizzati a percepire la cultura e l'ambiente familiare per poi risalire da questi al carattere dei personaggi. La grande varietà di oggetti descritti fa intuire agli apprendenti l'operosità degli abitanti della casa, incoraggia a dedurre che la cucina è un centro di vita pulsante e che si tratta di una famiglia benestante rispettosa delle tradizioni. In definitiva, il compito è stato creato per permettere ai discenti di avere una visione d'insieme del testo e fornisce i primi parametri (l'ambiente agro-pastorale, la cucina come luogo di vita, la laboriosità dei personaggi, ecc.) all'interno dei quali cominciare ad osservare il testo e agire cognitivamente ed emotivamente (fase di osservazione riflessiva, *intension*) per comprendere l'opera in modo generale.

Il **punto B** invita gli apprendenti a lavorare in gruppi di tre, rileggere attentamente l'estratto dell'incipit, scegliere un titolo (tra quelli suggeriti nel riquadro) per ogni paragrafo e inserirlo nella rispettiva freccia accanto al testo. Essendo il testo molto denso di stimoli informativo-descrittivi, la rosa di titoli già proposta aiuta gli studenti nel processo di orientamento all'interno della narrazione e nel processo di elaborazione generale degli input, inoltre, funge da ausilio per l'individuazione e la fissazione di punti salienti (l'intimità e l'arcaicità dell'ambiente, la visuale dalla finestra, e via dicendo). La rilettura è ancora un momento di osservazione riflessiva (fase di osservazione riflessiva, *intension*), il lavoro di gruppo esorta i discenti a originare ipotesi sulla lingua e sul contenuto del testo (fase di concettualizzazione astratta, *comprehension*) e a esercitare e sviluppare competenze culturali e linguistico-comunicative esternando le idee formulate e consolidando il lessico già acquisito (fase di sperimentazione attiva, *extension*).

L'**attività 4**, da svolgere sempre in gruppi di tre, è costituita da dodici domande aperte che hanno lo scopo di verificare la comprensione del contenuto. Attraverso la rilettura e la ricerca delle risposte si scopre il testo nella sua complessità tematica e lessicale. Questo spazio dedicato principalmente al dialogo intersichico è un momento in cui agire cognitivamente, orientarsi nell'estratto, cercare risposte da negoziare e generare idee. Anche la presente attività si estende su tre fasi del ciclo esperienziale, ossia la riflessione osservativa (*intension*) in quanto occorre rileggere il testo per percepire di nuovo in maniera iniziale il contenuto, la concettualizzazione astratta (*comprehension*) poiché inizialmente si elaborano ipotesi a livello intrapsichico sulle possibili risposte che infine vengono esplicitate e negoziate nel prevalente dialogo intersichico durante la fase di sperimentazione attiva (*extension*) con l'uso della lingua. Nello stesso lasso di

tempo, altresì, si verifica la modifica (accomodamento) delle conoscenze lessicali e culturali acquisite in classe e nei precedenti esercizi sulla base dei nuovi input, per esempio, al significato dei termini già acquisiti (come «graticciato», «acquaio», etc.) si aggiungono anche informazioni sulla relativa collocazione spaziale.

L'obiettivo dell'**attività 5** è di continuare a comprendere il contenuto del testo attraverso la rilettura e la sostituzione dei termini e delle espressioni sottolineati con quelli suggeriti. L'incipit è stato suddiviso in due porzioni per agevolare l'individuazione delle perifrasi proposte che si trovano nei due riquadri rosa. L'esercizio si svolge in gruppi di tre per incoraggiare gli studenti alla comprensione collettiva data da un'indefessa opera di negoziazione e di interazione in lingua. Inoltre, i discenti sono liberi di verificare immediatamente l'elaborazione dei significati avvicinandosi agli item esposti nel vano per osservarli in maniera diretta e intima e confrontarli con le indicazioni del testo. Anche questo esercizio si inserisce nel ciclo dell'apprendimento esperienziale dilatandosi su diverse fasi: l'osservazione riflessiva (*intension*) in quanto i discenti incontrano ancora il testo e accolgono le informazioni in maniera semplice e immediata; la concettualizzazione astratta (*comprehension*) attraverso la profonda analisi dei significati disseminati nell'estratto; infine, la sperimentazione attiva (*extension*) poiché gli studenti mettono in pratica l'italiano esponendo i risultati dell'agire cognitivo di ognuno di loro per arrivare alla corretta soluzione dell'attività. In definitiva, per via della sua articolazione, anche questa attività stimola gli apprendenti al miglioramento delle competenze (meta)cognitive, sociali, culturali e linguistico-comunicative.

L'**attività 6** è atta a verificare lo stato attuale della comprensione individuale del lessico e del contenuto del testo. Attraverso l'uso di una penna o matita di colore blu o rosso gli studenti prendono consapevolezza di ciò che hanno acquisito sino a quel momento e di ciò che invece non è stato ancora capito o assimilato. Dopo aver lasciato il tempo per il dialogo intrapsichico finalizzato al controllo dello stato di acquisizione, l'insegnante esorta gli studenti a elencare in plenaria i lemmi non ancora compresi chiedendo alla classe di spiegarli oppure fornendo egli stesso ausilio. L'esercizio, dunque, incoraggia gli apprendenti a generare ulteriori ipotesi sul lessico (fase di concettualizzazione astratta, *comprehension*) e a sperimentare in modo pratico la lingua attraverso l'atto di chiarire agli altri il significato dei lemmi (fase di sperimentazione attiva, *extension*). L'attività, per di più, stimola la modifica e l'ampliamento (accomodamento) delle pre-conoscenze lessicali e culturali in base ai nuovi input che vengono offerti dall'analisi e dal supporto esplicativo in plenaria (*scaffolding*).

L'**attività 7**, da svolgere in un dialogo di gruppo, è articolata in due domande che hanno il fine di identificare il punto di vista del narratore e di far emergere i messaggi dell'autrice attraverso le minuziose descrizioni degli oggetti e della struttura della cucina, quindi di far cogliere la socialità dei personaggi all'interno della cucina, le loro esperienze di vita e l'importanza delle attività che ognuno di loro svolgeva nella stanza o comunque collegate a quel luogo così frequentato e intimo; inoltre, trattandosi di un romanzo autobiografico, i discenti avvertono quanto la dimensione spazio-temporale descritta da Grazia Deledda influì sulla sua vita e sulle sue opere. L'attività incoraggia gli studenti a generare idee, a compiere inferenze (fase di concettualizzazione astratta, *comprehension*) e ad esporle in lingua in maniera dinamica sviluppando competenze (meta)cognitive, culturali, linguistico-comunicative, di interazione sociale e negoziazione (fase di sperimentazione attiva, *extension*). Per di più, le domande avvicinano gli apprendenti alle attività successive atte a scavare nella descrizione per identificare le azioni degli abitanti della casa.

L'**attività 8** chiede ai consueti gruppi di lavorare sulle azioni e sulle esperienze legate agli oggetti menzionati nell'estratto. L'esercizio esorta i discenti a compiere l'operazione di analisi di una parte dell'opera attraverso la libera scelta di una decina di item («camino», «cacio pecorino», «graticciato», «lucerna», etc.) su cui costruire frasi abbastanza flessibili nella forma e nel contenuto. L'obiettivo è quello di approfondire il testo da una prospettiva interna immedesimandosi nei personaggi, immaginando di vivere situazioni quotidiane e intra-vedendo le azioni implicanti l'utilizzo dei vari item. L'esercizio fornisce già tre esempi per agevolare gli studenti e indirizzarli alla corretta formulazione degli enunciati da eseguire sulla loro falsariga (per i termini «camino», «cacio pecorino», «graticciato» e «lucerna» le frasi già proposte sono le seguenti: «Di fronte al **camino** loro si riscaldavano e sopra la fiamma cucinavano i cibi», «Quando facevano il **cacio pecorino** lo appoggiavano sopra il **graticciato** appeso al soffitto» e «La sera, quando faceva buio, accendevano la **lucerna**»).

In definitiva, la ricerca delle azioni stimola la *comprehension* e il pensiero analitico (concettualizzazione astratta) e, per di più, incentiva la negoziazione dei prodotti cognitivi attraverso il dialogo intersichico (sperimentazione attiva, *extension*); pertanto, anche questo esercizio favorisce lo sviluppo di competenze culturali, linguistico-comunicative, di interazione sociale e di negoziazione.

L'**attività 9** è un viaggio con la fantasia, da intraprendere in forma individuale, ideato secondo l'approccio psico-affettivo che mira al benessere degli studenti e chiede di lavorare con le emozioni e l'immaginazione. L'esercizio si articola in una serie di otto punti finalizzati alla creazione di condizioni tali affinché i discenti possano immedesimarsi nei panni di un ragazzo o

ragazza della giovane età di Cosima e possano avvicinarsi a quella lontana dimensione spazio-temporale vivendola dal di dentro secondo gli occhi del proprio vissuto personale. Per lo svolgimento del compito è fondamentale che il docente guidi il viaggio con voce pacata e rassicurante, soffermandosi per alcuni istanti su ogni punto e concedendo maggior tempo per i punti più importanti (3-4 minuti circa). Inizialmente viene chiesto agli apprendenti di sedersi sulle panchine del giardino, luogo adatto per tale attività per via della tranquillità, del riparo sotto gli alberi e della visuale sulle montagne che facilitano il rilassamento e la meditazione. Dopo essersi concentrati sul silenzio e sul respiro, gli studenti cominciano a immaginare di essere un giovane o una giovane all'interno della cucina della casa, solo/a o in compagnia di altri abitanti, forse impegnato/a in faccende domestiche oppure nel ruolo di osservatore/trice di un momento di vita quotidiana, e si avventurano in questo fantastico spaccato di vita provando emozioni e piacere per l'esplorazione. Al termine della scena mentale, l'insegnante invita gli allievi a tornare lentamente allo stato presente per poi condividere con gli altri il prodotto della loro immaginazione. L'attività stimola ad usare la fantasia, a vivere e registrare le emozioni provate durante tale esercizio, inoltre titilla l'introspezione, il richiamo del proprio vissuto e delle proprie emozioni, migliora le competenze linguistico-comunicative durante il momento di condivisione in plenaria e, infine, prepara la classe all'attività successiva. In sostanza, l'esercizio coinvolge in maniera olistica molteplici componenti dell'apprendimento esperienziale descritte da Mulligan, ovvero sentimento, emozioni, intuizione e immaginazione, e rafforza la volontà di proseguire il ciclo di apprendimento esperienziale e la *flow experience*.

L'**attività 10**, da svolgere in gruppi di tre, chiede di scegliere un oggetto menzionato nel testo e di scrivere una breve composizione di circa 80-100 parole concependola dal punto di vista dell'autrice da giovane. Per spiegare la consegna, l'insegnante legge un breve estratto tratto dall'incipit stesso, precisamente quello che si riferisce al paiolino di rame da cui la scrittrice parte per fare il resoconto di come si raccoglieva l'acqua potabile (da «Sull'acquaio non mancava mai un paiolino di rame pieno d'acqua» sino a «eppure la pulizia più diligente, praticata a secco, rendeva piacevole tutta la casa»), fornendo così un esempio da cui prendere spunto. L'esercizio, chiedendo di inventare una storia e di immedesimarsi in Grazia Deledda, incentiva la creatività, stimola ulteriormente la *comprehension*, la formazione di ipotesi e idee (fase di concettualizzazione astratta) e la messa in pratica di queste in maniera dinamica, tutto in una cornice di comunicazione orale all'interno della quale gli studenti negoziano i contenuti e utilizzano le strutture linguistiche e il lessico (fase di sperimentazione attiva, *extension*).

Seconda tappa. La sala della dispensa (punto C)

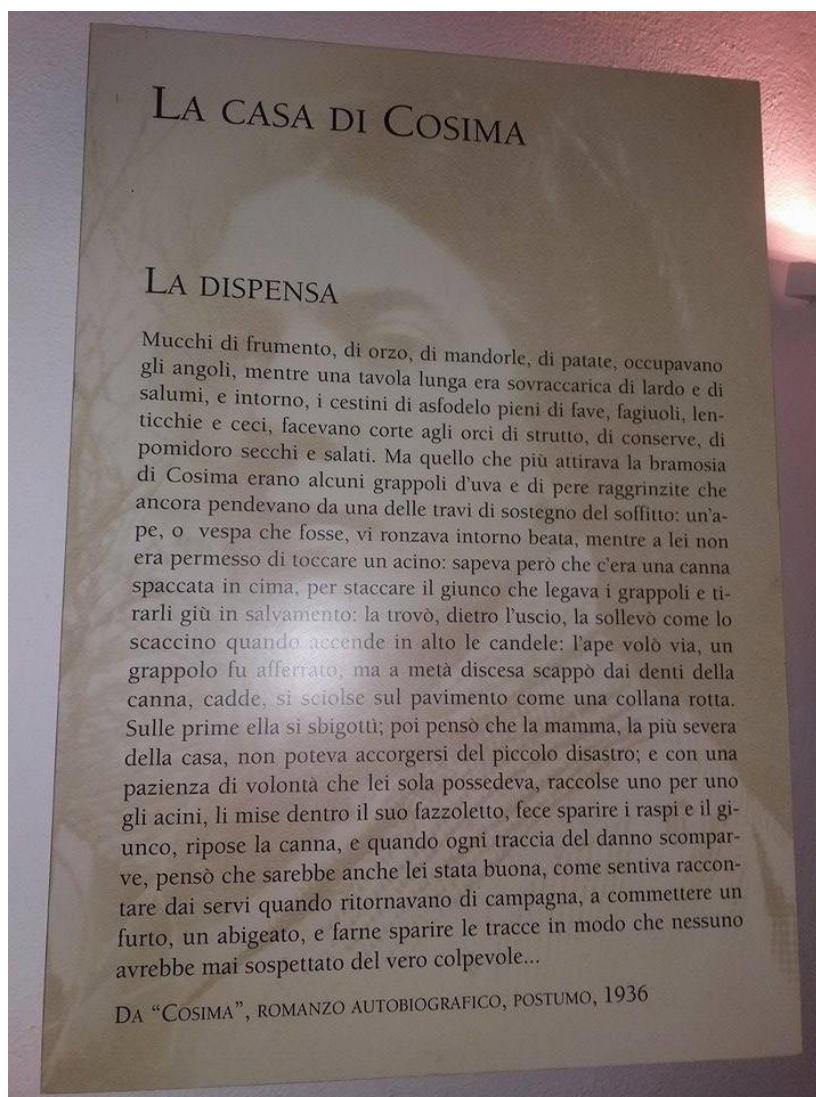
Obiettivi: mettere a confronto le conoscenze acquisite in classe nella fase di preparazione alla visita, prevalentemente sulla scheda 6, con la realtà della sala, lavorare sull'estratto dell'opera che si riferisce alla dispensa e capire la vita e le abitudini della famiglia e di Grazia Deledda, espandere il lessico.

Pre-requisiti: lessico introduttivo riguardante la dispensa, uso e struttura dell'imperfetto indicativo, del passato remoto indicativo e del condizionale²⁷⁶.

Anche in questa sala gli studenti inizialmente possono circolare liberamente per osservare le esposizioni e leggere l'estratto sul pannello. Dopo alcuni istanti, l'insegnante può raccontare alla classe che avevano accesso alla dispensa soltanto i membri della famiglia, che il vano era tenuto chiuso a chiave e vi venivano conservate le riserve che servivano per l'alimentazione della famiglia e di chi lavorava presso di essa²⁷⁷. Dopo queste concise informazioni introduttive si può procedere con la scheda B.

²⁷⁶ Anche in questo caso si presume che gli studenti con competenze di livello C1-C2 dell'italiano conoscano già il passato remoto e il condizionale, in caso contrario, il docente dovrebbe dedicare diverse lezioni in classe per affrontare il tema oppure, se fosse necessario soltanto un ripasso, potrebbe fornire (sempre in fase di preparazione alla visita) del materiale contenente alcuni esercizi di ricapitolazione da svolgere in breve tempo.

²⁷⁷ Cfr. Contu F. e Piquerdu P., *Museo Deleddiano. Casa Natale di Grazia Deledda. Guida Breve*, cit., p. 15.



Pannello espositivo *La dispensa*, sala della dispensa

Scheda B

Scheda B

In che stanza siamo?

Attività 1

Che sensazioni provi all'interno di questa stanza?

Scrivi le parole chiave negli appositi spazi.

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

Attività 2

Lavorate in coppia. Ricordate gli oggetti studiati in classe nella scheda 6? Cercateli nella stanza e scrivete qui sotto quelli che avete trovato.

.....

.....

.....

.....

Attività 3

Lavorate in gruppi di 3. Leggete il testo, inventate un titolo per ognuna delle tre porzioni e scrivetelo all'interno delle frecce numerate.

1

Mucchi di frumento, di orzo, di mandorle, di patate, occupavano gli angoli, mentre una tavola lunga era sovraccarica di lardo e di salumi, e intorno, i cestini di asfodelo pieni di fave, fagioli, lenticchie e ceci, facevano corte agli orci di strutto, di conserve, di pomodoro secchi e salati.

2

Ma quello che attirava la bramosia di Cosima erano alcuni grappoli d'uva e di pere raggrinzite che ancora pendevano da una delle travi di sostegno del soffitto: un'ape, o vespa che fosse, vi ronzava intorno beata, mentre a lei non era permesso di toccare un acino: sapeva però che c'era una canna spaccata in cima, per staccare il giunco che legava i grappoli e tirarli giù in salvamento: la trovò, dietro l'uscio, la sollevò come lo scaccino quando accende in alto le candele: l'ape volò via, un grappolo fu afferrato, ma a metà discesa scappò dai denti della canna, cadde, si sciolse sul pavimento come una collana rotta.

3

Sulle prime ella si sbiqottì; poi pensò che la mamma, la più severa della casa, non poteva accorgersi del piccolo disastro; e con una pazienza di volontà che lei sola possedeva, raccolse uno per uno gli acini, li mise dentro il suo fazzoletto, fece sparire i raspi e il giunco, ripose la canna, e quando ogni traccia del danno scomparve, pensò che sarebbe anche lei stata buona, come sentiva raccontare dai servi quando ritornavano di campagna, a commettere un furto, un abigeato, e farne sparire le tracce in modo che nessuno avrebbe mai sospettato del vero colpevole.

Attività 4

Lavorate in gruppi di 3. Rileggete l'estratto del romanzo *Cosima* sulla scheda o sul pannello espositivo e poi rispondete alle domande.

1. Cosa vi era agli angoli della stanza?

.....

2. Cosa stava sulla tavola?

.....

3. Cosa era stato messo nei cestini di asfodelo?

.....

4. Cosa interessava maggiormente Cosima?

.....

5. Con quale attrezzo la protagonista cercava di tirare giù l'uva?

.....

6. Cosa successe dopo aver afferrato il grappolo?

.....

7. Cosa fece Cosima per non far notare il danno alla madre?

.....

8. Perché la protagonista pensò ai racconti dei servi?

.....

9. Secondo voi, cosa provava Cosima in quella situazione?

.....

Attività 5

Lavorate in gruppi di 3. Sostituite le espressioni sottolineate nelle tre porzioni di testo con i suggerimenti nei rispettivi riquadri rosa.

Stavano intorno.
Prendevano possesso di un luogo.
Quantità di cose ammassate.
Strapieno di grasso di maiale affumicato.

Volava emettendo un suono con la vibrazione delle ali.
Persona che pulisce e tiene l'ordine in una chiesa.
Tirava a sé, stimolava il forte desiderio.
Percorso, spostamento che va verso giù.
Per liberarli dal pericolo.
Dalla buccia appassita.
Divisa in parti uguali all'estremità superiore.

Furto del bestiame.
Pezzo di stoffa di forma quadrata.
Segno della perdita o della rottura.
Intuito chi aveva realmente commesso il fatto.
Notare.
Provò forte turbamento e stupore.

Attività 6

Scrivi all'interno dei due riquadri i nomi e i verbi che non hai capito.

NOMI	VERBI
-------------	--------------

Attività 7

Lavorate in gruppi di 3. Immaginate di essere una bambina o bambino all'interno della dispensa così ricca di prelibatezze. Voi cosa fareste dentro una stanza tanto invitante? Quali emozioni provereste? Sono le stesse che prova Cosima? Discutetene e prendete appunti.

Funzioni delle attività della scheda B

Anche nella sala della dispensa gli studenti sono liberi di camminare per qualche istante e osservare dal vivo gli oggetti e il pannello esposti. In seguito, si comincia l'elaborazione della scheda B che con la domanda «**In che stanza siamo ?**» aiuta a orientarsi nella dimensione spaziale in cui eseguire questa parte di lavoro.

L'**attività 1**, come la prima attività della scheda A, chiede ai discenti di lavorare individualmente e descrivere le prime impressioni sulla sala della dispensa. Dopo il completamento dell'esercizio per iscritto, l'insegnante invita a condividere alcuni dei risultati in plenaria per avviare una microdiscussione.

Pure in questo caso, gli apprendenti lavorano sull'osservazione e sull'esplorazione della stanza e delle proprie sensazioni (osservazione riflessiva, *intension*), compiono inferenze (concettualizzazione astratta, *comprehension*) sulla cultura del luogo e del tempo e locupletano il bagaglio di conoscenze linguistiche e culturali. L'esercizio, dunque, ha carattere olistico in quanto stimola l'apprendimento prevalentemente tramite sensazioni, emozioni, ricordi e intuizioni.

L'**attività 2**, da svolgere in coppia, è strutturata come la seconda attività della scheda A e anch'essa prevede il riciclo dei termini acquisiti in classe durante la preparazione alla visita. L'osservazione e la ricerca degli item lessicali già studiati in precedenza aiutano ad acquisire familiarità con l'ambiente e a dialogare con gli oggetti per far fluire l'esperienza (terzo livello della *flow experience*) durante una fase che oscilla tra la riflessione osservativa – in quanto i discenti riflettono ancora sui termini e osservano gli oggetti per coglierne l'essenza – e la concettualizzazione astratta – poiché essi attraverso il confronto con la realtà generano ulteriori ipotesi sul loro uso e significato. Nello svolgimento del compito vengono coinvolte la percezione visiva e la percezione olfattiva per approfondire un altro aspetto delle abitudini della famiglia, ovvero quello della conservazione dei cibi e delle antiche procedure di essiccamento di alcuni di essi (ad esempio dei fichi e dell'uva). Gli studenti possono inoltre richiamare alla memoria momenti del proprio vissuto personale sentendosi più partecipi nella ricerca degli item già scoperti e nell'incontro con i nuovi. L'esercizio, infine, suscitando la curiosità di esplorare gli oggetti, motiva alla lettura e all'analisi dell'estratto concernente la dispensa da affrontare nel successivo esercizio.

L'**attività 3** implica un lavoro di gruppo. Il testo è stato suddiviso in tre parti che coincidono con i momenti salienti della narrazione (la descrizione del cibo contenuto nella dispensa, l'episodio del grappolo d'uva e l'abigeato dei servi) e la consegna chiede di inventare un titolo per ognuno di

questi. La (ripetuta) lettura dell'estratto permette di riflettere sul testo inizialmente in un dialogo intrapsichico per individuare i punti fondamentali (osservazione riflessiva, *intension*) e riproporli successivamente in un dialogo intersichico in chiave sintetica attraverso i tre titoli. L'esercizio dunque offre la possibilità di generare concetti e frasi esplicitanti il contenuto delle tre porzioni (concettualizzazione astratta, *comprehension*) e di esporli attraverso la comunicazione per negoziarli e sperimentare l'italiano in maniera dinamica (sperimentazione attiva, *extension*).

Il fine dell'**attività 4**, anche essa di gruppo, è quello di assicurare la comprensione globale del testo con una serie di nove domande aperte. Attraverso la lettura i discenti percepiscono i contenuti del testo in maniera generale svolgendo operazioni cognitive quali orientarsi, cercare le risposte all'interno dell'estratto, individuare i momenti più rilevanti e collegarli tra di loro. Come nell'attività 5 della scheda A, anche questo esercizio si estende su gran parte delle fasi del ciclo esperienziale in quanto stimola gli studenti all'osservazione del contenuto e della forma con la lettura e la riflessione su di essi (osservazione riflessiva, *intension*), li spinge alla ricerca delle risposte esatte attraverso le ipotesi teorizzate (concettualizzazione astratta, *comprehension*) e li incoraggia all'esposizione, alla negoziazione, alla verifica e alla correzione dei risultati cognitivi con l'uso pratico della lingua (sperimentazione attiva, *extension*). Inoltre, all'interno di questa zona di sviluppo prossimale, le conoscenze acquisite precedentemente in classe subiscono una modifica (accomodamento) sulla base delle nuove scoperte e dello *scaffolding* tra studente e studente in quanto vengono arricchite dalle nuove nozioni riguardanti la dimensione spaziale degli oggetti, dalla narrazione della vicenda del grappolo d'uva che presenta Cosima bambina con i suoi desideri e dal paragone con i consueti furti dei servi che mostrano uno spaccato di vita dell'epoca nell'ambiente agro-pastorale.

Con l'**attività 5** si chiede agli apprendenti di proseguire il lavoro di comprensione più profonda del testo e delle sue sfumature di significato mediante la sostituzione delle espressioni sottolineate con quelle date nei tre riquadri rosa rispettivi alle tre porzioni di testo. L'esercizio, simile a quello dell'attività 6 della scheda A, si esegue in gruppo in modo da incoraggiare la comunicazione e l'aiuto reciproco (*scaffolding*). L'attività permette la riflessione e l'intuizione (osservazione riflessiva, *intension*) dei significati delle espressioni sottolineate e di altri enunciati o lemmi, che aiutano lo svolgimento del compito, e incoraggia l'analisi (concettualizzazione astratta, *comprehension*) dei termini e il collegamento tra le espressioni sottolineate e quelle suggerite nei riquadri in un costante dialogo intersichico che ha lo scopo ultimo di sperimentare i concetti elaborati in maniera vivace e coinvolgente (sperimentazione attiva, *extension*).

L'attività 6, da svolgere in maniera individuale, esorta gli studenti a scrivere nei due appositi riquadri i sostantivi e i verbi non ancora colti. Il compito implica un'ulteriore lettura del testo, aiutando così a prendere atto di ciò che non è stato ancora acquisito (osservazione riflessiva, *intension*), e influenza la volontà di esplorare ulteriormente il lessico. Alla fine dell'esercizio, l'insegnante chiede i termini non ancora compresi e stimola la formazione delle ipotesi (fase di concettualizzazione astratta, *comprehension*) e la negoziazione di queste in una discussione in plenaria (fase di sperimentazione attiva, *extension*).

L'attività 7 invita i discenti a lavorare in gruppo per immedesimarsi in un bambino o bambina all'interno della dispensa e chiede di vedere l'ambiente attraverso gli occhi di questo/a. L'esercizio favorisce l'uso della fantasia e suscita emozioni che possono essere confrontate con quelle di Cosima, emerse in particolar modo nelle domande 8 e 9 dell'attività 4 («Perché la protagonista pensò ai racconti dei servi?» e «Secondo voi, cosa provava Cosima in quella situazione?»). Tale compito funge anche da base per il successivo lavoro da effettuare in classe riguardante la scrittura del breve pezzo teatrale. L'attività è simile all'attività 10 della scheda A (il viaggio con la fantasia), sebbene sia più immediata in quanto l'insegnante non guida lo svolgimento e il dialogo di gruppo determina una subitanea riflessione collettiva. Anche questo esercizio incentiva l'uso della creatività, l'emotività e le competenze linguistico-comunicative. Comunicazione, sentimenti, emozioni, intuizioni e immaginazione sono gli strumenti per eseguire il compito, far vivere l'ambiente contadino e pastorale dell'autrice dal punto di vista di ogni apprendente, percepire le nuance dei sentimenti e delle emozioni di Cosima e confrontarli con quelli di ciascun discente.

L'esercizio può essere inquadrato nella fase di osservazione riflessiva (*intension*) poiché spinge gli apprendenti a prendere atto delle emozioni (proprie e di Cosima), nella fase di concettualizzazione astratta (*comprehension*) in quanto attraverso la domanda «Voi cosa fareste dentro una stanza tanto invitante?» incoraggia alla ricerca e alla genesi di idee e, in ultima analisi, nella fase di sperimentazione attiva (*extension*) perché per mezzo della discussione di gruppo invita a esternare i risultati individuali per condividerli con gli altri.

3.4.1.3 Step 3. Il laboratorio teatrale

La scelta del teatro come *activity-based learning* è stata dettata dalla convinzione che questa forma d'arte sia il mezzo ideale in questo frangente didattico-pedagogico per vivere la lingua italiana e la cultura sarda e italiana, per provare senza distacco razionale le emozioni che la lettura

del materiale proposto suscita e per esperire in maniera dinamica, creativa, comunitaria e responsabile. Ed esattamente emozioni, dinamismo, creatività, socialità, responsabilità e tolleranza costituiscono la fibra di questa sezione di lavoro.

Prima di presentare l'iniziativa pratica vorrei fare un discorso introduttivo sul significato di un tale percorso artistico-educativo.

Tanto per cominciare, quali sono i benefici e gli obiettivi di un laboratorio didattico teatrale? Il MIUR si esprime a tale riguardo fornendo le indicazioni sull'inserimento del teatro nell'attività curricolare. I seguenti suggerimenti sono estrapolati dal disegno di legge *La Buona Scuola* e recitano che questa forma d'arte è valida per

formare [nei discenti] il gusto per l'arte, così da indurre il riconoscimento della propria identità culturale, favorire la conoscenza delle forme in cui si esprimono le diversità culturali, far amare le produzioni artistiche da qualunque cultura espresse, perché siano sentite come patrimonio dell'umanità²⁷⁸.

Quindi, nel nostro caso, il teatro potenzia uno dei primi obiettivi della visita al Museo, ossia quello di percepire la propria appartenenza ad una cultura specifica e le altre culture per avvicinarsi ad esse e considerarle un tesoro a disposizione della collettività. Questo percorso creativo è complementare al percorso all'interno della casa della scrittrice e stimola in maniera ancora più coinvolgente ad agire emotivamente e intellettualmente.

Sono molteplici i vantaggi di una simile esperienza sugli apprendenti. Il laboratorio intanto incoraggia a far emergere il talento, le abilità e le competenze, rendendo i discenti autori dei propri prodotti cognitivi e dei sentimenti individuali. Come afferma il MIUR, infatti, il teatro serve a

esaltare la trasversalità disciplinare e a favorire una progettazione che pone al centro del processo di apprendimento l'allievo ovvero il suo talento, il suo pensiero, le sue emozioni. In sintesi: la sua individualità.

Ciò perché possa avere consapevolezza di sé e gestire le proprie azioni, possa essere responsabile degli effetti rispetto al contesto di azione e, inoltre, possa sentire il bisogno di acquisire conoscenze e di cambiare il modo di rapportarsi alla realtà per raggiungere gli obiettivi prefigurati²⁷⁹.

²⁷⁸ MIUR, Dipartimento per il sistema educativo, di istruzione e di formazione, *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali, a.s. 2016/2017*. Su <http://www.istruzione.it/allegati/2016/Indicazionistrategiche20162017.pdf>, p.4 [ultimo accesso 21.06.2017].

²⁷⁹ *Ibidem*.

Pertanto, lavorare ad un'attività teatrale modellata sulla visita al Museo è anche un'occasione per sfruttare l'interdisciplinarietà dei temi che spaziano dalla lingua italiana alla cultura italiana e sarda, dalla letteratura alla psicologia mediante l'analisi delle emozioni e dei comportamenti, dall'etnogastronomia attraverso lo studio del rituale di preparazione del pane alla geografia, che ha forgiato le abitudini e il carattere dei personaggi delle opere di Grazia Deledda.

Inoltre, questa iniziativa, essendo una delle forme di espressione (*activity-based learning*) dell'approccio esperienziale, coniuga il sapere teorico con la pratica. Per quanto riguarda il connubio tra teoria e pratica il MIUR si esprime asserendo che questo metodo di apprendimento non si limita alla mera trasmissione di teorie accademiche, ma integra queste con la pratica, come sosteneva anche Lewin²⁸⁰, e «in questa prospettiva è più probabile che si possa realizzare quell'ideale di un sapere costruito nell'interrelazione teoria/prassi/teoria che può rendere la scuola un luogo privilegiato della Ricerca-Azione»²⁸¹. Pertanto, costruire la conoscenza su Grazia Deledda mediante la ricerca nozionistica e l'azione concreta durante un'esperienza teatrale è un'operazione efficace oltre che accattivante. Attraverso teoria e prassi vengono difatti incoraggiati la comprensione del testo, la percezione sensoriale e il movimento; a proposito di movimento è opportuno ricordare che anche l'apprendimento senso-motorio è un valido strumento di acquisizione di sapere ed è sostenuto sia da Piaget che da Kolb. Per cui, il laboratorio teatrale incluso nel presente percorso di studio dell'italiano L2 stimola a mescolare intelletto, emozioni e fisicità, i quali si alternano e costituiscono questa affascinante modalità di studio.

Il MIUR prosegue il discorso sui vantaggi del teatro creativo affermando che «il valore didattico, pedagogico ed educativo [...] consiste e contribuisce a mettere in atto un processo di apprendimento che coniuga intelletto ed emozione, ragione e sentimento, pensiero logico e pensiero simbolico»²⁸², dunque un amalgama di componenti emozionali e cognitive, che diventano il motore dell'apprendimento esperienziale. Ecco una lista dei molteplici benefici²⁸³:

- sviluppo delle capacità di critica e della creatività;
- studio e analisi di temi che riguardano i vizi e le virtù degli esseri umani;
- sviluppo dell'abilità di ascolto e di osservazione;
- sviluppo delle competenze di progettazione;

²⁸⁰ Cfr. K. Lewin, *Teoria e sperimentazione in scienze sociali*, cit..

²⁸¹ MIUR, Dipartimento per il sistema educativo, di istruzione e di formazione, *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali, a.s. 2016/2017*, cit., p. 5.

²⁸² Ivi, p. 7.

²⁸³ Cfr. ivi, pp. 8-11.

- sviluppo delle capacità di comprensione e di interpretazione dei messaggi simbolici dell'autore;
- sviluppo delle competenze linguistico-comunicative;
- sviluppo delle competenze di interazione, del senso di responsabilità e della socialità;
- integrazione di un apprendimento che avviene attraverso l'emotività e le competenze cognitive psicomotorie;
- sviluppo dell'immaginazione;
- formazione di idee e produzione attiva del sapere.

A queste competenze e abilità si aggiungono, nel caso di questo specifico percorso di formazione per studenti di italiano L2 costruito ad hoc sul Museo-Casa di Grazia Deledda, le specifiche competenze culturali e letterarie.

Insomma, come sostiene anche Salvo Pitruzzella, esperto di teatro educativo, di drammaterapia e di pedagogia delle arti e della creatività, questa forma d'arte può essere sfruttata per sviluppare a tutto tondo potenzialità degli studenti come il saper ragionare, il saper comunicare e il sapersi orientare nello spazio e nel tempo, ma può essere presa in considerazione

anche e soprattutto rispetto alla costruzione di un sano equilibrio emotivo e relazionale e di un sistema di valori fondato sul rispetto, sulla collaborazione e sulla tolleranza.

Questi ultimi due aspetti sono di grande rilevanza anche nell'ambito della formazione degli adulti. In quest'ambito, le attività drammatiche sono tese allo sviluppo delle capacità interpersonali dei partecipanti, finalizzato ad un migliore funzionamento di gruppo.²⁸⁴

Quindi, intelletto, emozioni, movimento e socialità sono elementi inscindibili dell'esperienza teatrale e insieme risultano essere un efficace mezzo di costruzione di sapere adatto a tutte le età. Per di più, le predette componenti vengono coniugate ed espresse anche attraverso l'approccio ludico, fondamentale per questo tipo di esperienza.

Come vedremo più avanti, per preparare gli studenti ad esprimere le emozioni, devono essere svolti anche diversi esercizi aventi come obiettivo il rafforzamento della coesione del gruppo, il riscaldamento espressivo, l'utilizzo della creatività, la consapevolezza del proprio corpo; queste attività sono proposte in forma divertente e, allo stesso tempo, in maniera intensa e proficua.

Ma perché la componente ludica è necessaria per una tale esperienza? Pitruzzella spiega che attraverso il gioco l'apprendente si cala in un mondo immaginario che costruisce secondo le proprie competenze ed emozioni e attraverso tale realtà creata ad hoc dal docente o esperto egli

²⁸⁴ S. Pitruzzella, *Manuale di teatro creativo. 240 tecniche drammatiche da utilizzare in terapia, educazione e teatro sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp.11-12.

comprende sé stesso, cresce intellettualmente ed emotivamente, si immedesima in una situazione che gli permette di evolversi, in sostanza

col “far finta” entra nella vita del [discente] la possibilità di rielaborare immaginativamente gli elementi della propria realtà, costruendo una realtà parallela, a un tempo indipendente e permeabile, all’interno della quale il mondo viene ricreato secondo i propri bisogni e desideri. E creare il mondo significa creare se stessi²⁸⁵.

Per mezzo di esercizi proposti in forma giocosa gli studenti esperiscono e sperimentano atteggiamenti e azioni funzionali alla performance finale del pezzo teatrale ma anche al contesto extrascolastico. Durante gli esercizi ludici gli apprendenti immaginano di trovarsi in situazioni particolari, esercitando il rispetto, la tolleranza, la cooperazione e il senso di appartenenza al gruppo, e tutto ciò influenza non solo l’esperienza teatrale di per sé, ma pure la vita. In definitiva, il gioco incoraggia gli studenti a vedere le cose anche da altre prospettive oltre a quella individuale, permette di essere sé stessi, ma anche di mettersi nei panni degli altri. E questo accade nel rispetto della propria libertà e di quella altrui. Johan Huizinga, storico olandese, nel suo *Homo ludens*, in linea con il principio della libertà teorizzato da Dewey, afferma che il gioco è in primis un’azione libera, senza vincoli²⁸⁶; il gioco permette di prendere decisioni e di agire senza costrizioni, in libertà, e quest’ultima funge da cornice per uno spazio dove far vivere emozioni, pensieri, interazione, creatività e fisicità.

Per cui, la realtà drammatica allestita e immaginata attraverso il gioco risulta una zona di sviluppo prossimale, uno luogo della mente e fisico in cui ogni istante viene vissuto in maniera così intensa che pare durare un tempo illimitato. Per di più, come afferma ancora Pitruzzella, le iniziative teatrali sono «spazi di trasformazione e rigenerazione, in cui si partecipa ad un’esperienza collettiva che provoca un cambiamento significativo dentro ciascuno di noi»²⁸⁷.

Qui di seguito vedremo al dettaglio la proposta di laboratorio teatrale (**step 3**) ideata come completamento della visita della classe di italiano L2 al Museo-Casa di Grazia Deledda. Il percorso è suddiviso in **quattro fasi**. Nella **prima fase** si riprende a lavorare in classe, si introduce il laboratorio (punto A) e si affronta la novella *Pane casalingo* (punto B), inserita nella raccolta *Ferro e fuoco*. Durante la **seconda fase** gli apprendenti si cimentano in una ricerca autonoma, individuale o di gruppo, in classe o a casa, su Grazia Deledda (punto A) e scrivono a scuola un

²⁸⁵ Ivi, p. 17.

²⁸⁶ Cfr. J. Huizinga, *Homo ludens. A Study of the Play-Element in Culture*, Routledge, London, 1999, pp. 7-8.

²⁸⁷ S. Pitruzzella, *Manuale di teatro creativo. 240 tecniche drammatiche da utilizzare in terapia, educazione e teatro sociale*, cit., p. 21.

pezzo teatrale di circa tre pagine, sulla base della novella e del materiale reperito (punto B). La **terza fase** è caratterizzata da un prevalente aspetto ludico ed è dedicata all'attivazione sensoriale, allo sviluppo dello spirito di gruppo e al riscaldamento espressivo attraverso una serie di attività da svolgere in classe o all'aperto. In seguito, nella **quarta fase**, gli studenti studiano le parti, provano il pezzo e lo espongono nella rappresentazione finale a scuola o anche nel giardino della casa della scrittrice.

Schema dell'attività

Step	Temp.	Attività	Forma di lavoro	Ruolo del docente	Materiali	Competenze degli studenti
3.						
Fase n.1.	40 min. circa.	A) Introduzione alle quattro fasi del laboratorio teatrale e attività iniziali di riscaldamento di gruppo.	A) In plenum.	A) Il docente presenta alla classe le fasi del laboratorio, orienta gli studenti e li sensibilizza al lavoro di gruppo e al senso di responsabilità necessari per il successo del percorso.		A) Gli apprendenti sono informati sulla struttura dell'iniziativa, sono motivati a cominciare le fasi del progetto con spirito di gruppo e comprendono l'importanza dell'assunzione di responsabilità da parte di ognuno di loro.
	8 ore circa.	B) Analisi della novella <i>Pane casalingo</i> .	B) Individ., in coppia e in gruppo.	B) Il docente consegna le fotocopie della novella, accompagna la classe nelle diverse parti dell'unità didattica creata ad hoc sul testo, fornisce sostegno, motiva i discenti e verifica l'esatta comprensione dei	B) Fotocopie scheda LAB.	B) Gli studenti acquisiscono competenze letterarie, comunicative, lessicali, culturali, di interazione e, attraverso i numerosi lavori di gruppo, esercitano il rispetto e la

				contenuti del testo e delle consegne.		tolleranza verso gli altri e il senso di responsabilità.
Fase n.2.	Dalle 3 alle 5 ore circa.	A) Ricerca autonoma del materiale sui seguenti quattro punti: <i>Pane casalingo</i> ; vita e carattere di Grazia Deledda; stile di scrittura e temi principali trattati nelle sue opere; vincita del premio Nobel.	A) In gruppo e in plenum.	A) L'insegnante avvia i gruppi alla ricerca fornendo indicazioni e supporto e monitorando il lavoro.	A) PC e proiettore per esporre le ricerche, chiavette USB per salvare anche i lavori degli altri gruppi.	A) Gli studenti acquisiscono competenze linguistico-comunicative, culturali e letterarie attraverso la scoperta e il riciclo di informazioni riguardanti la vita e il carattere dell'autrice, i temi principali delle sue opere e l'approfondimento di <i>Pane casalingo</i> . Essi, inoltre, sviluppano competenze sociali di interazione e negoziazione, competenze di ricerca sul web e in biblioteca e, infine, si esercitano ad esporre in pubblico.
	6 ore.	B) Scrittura del pezzo sulla base della novella <i>Pane casalingo</i> e sulla base dei risultati delle ricerche.	B) In gruppi.	B) Il docente controlla attentamente i gruppi, fornisce sostegno per la scrittura del copione e verifica la correttezza della scrittura e dei contenuti. Alla fine	B) Fogli e dizionario.	B) I discenti migliorano le competenze di scrittura, le competenze linguistiche, comunicative e di sintesi mediante la creazione di un

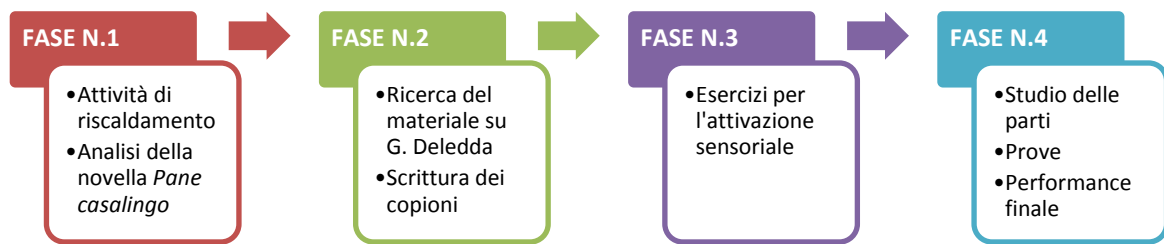
				esamina i pezzi singolarmente e li corregge anche al di fuori delle lezioni.		copione che incorpori le nozioni acquisite in classe, nel Museo e durante la ricerca; attraverso la cooperazione, essi sviluppano, altresì, competenze sociali, il senso di responsabilità e la tolleranza verso gli altri.
Fase n.3	3 ore circa.	Attività ludiche psico= drammatiche per l'attivazione sensoriale e il riscaldamento espressivo.	Indiv., in coppia, in gruppo, in plenum.	L'insegnante spiega le consegne fornendo anche esempi pratici sullo svolgimento delle attività, monitora la classe e aiuta ad eseguire al meglio gli esercizi assecondando la natura dei discenti e sostenendoli ad esprimersi liberamente.	Spazio; buste con biglietti (attività 6), strisce colorate (attività 7), cartellini formato A5 (attività 8).	Gli apprendenti, lavorando in un clima divertente e sereno, imparano attraverso il mimo a esprimere emozioni e a rappresentare situazioni grazie all'uso del corpo. Essi si esercitano a impersonare differenti ruoli e danno vita anche ai personaggi di <i>Pane casalingo</i> sviluppando competenze comunicative verbali e non verbali; gli studenti, per di più, esercitano competenze

						sociali, senso di responsabilità, tolleranza e sostegno reciproco.
Fase n.4	Dalle 5 alle 7 ore (escl. il viaggio per giungere al Museo).	Studio delle parti, prove e performance finale.	Individ., in gruppo, in plenum.	Il docente controlla il lavoro e fornisce sostegno per l'esecuzione dei compiti (per reperire oggetti per la scena e migliorare l'exploit orale delle parti). Egli, nel caso si decida di rappresentare la performance finale nel Museo, prende accordi con i responsabili della Struttura, organizza la trasferta e si occupa di distribuire eventuali inviti.	Spazio, copioni, oggetti essenziali per la scena.	Gli studenti migliorano le competenze mnemoniche e linguistico-comunicative attraverso la ripetizione delle parti. Il lavoro di allestimento della scena permette anche il miglioramento delle competenze organizzative, sociali, culturali e tecniche. Infine, i discenti consolidano la capacità di esprimere le emozioni attraverso la fisicità.

Fase 1. Presentazione del laboratorio e attività di riscaldamento (punto A); analisi della novella *Pane casalingo* (punto B)

Punto A. Presentazione del laboratorio teatrale e attività iniziali di riscaldamento di gruppo

Come di consueto, all'inizio di ogni step, il formatore presenta la nuova sezione di lavoro; per introdurre la struttura del laboratorio, può anche avvalersi di un ausilio figurativo simile a quello esemplificato nell'immagine della pagina seguente.

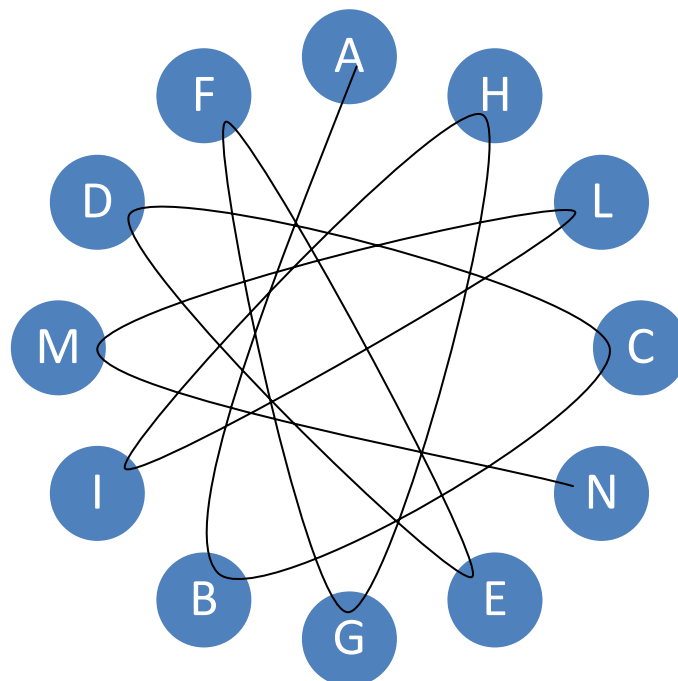


Uno schema sinottico introduttivo di questo genere aiuta a ricordare più facilmente il percorso attraverso l'attivazione della memoria visiva, inoltre, può essere mostrato all'inizio di ogni fase per ricordare i compiti da svolgere e visualizzare a che punto del laboratorio gli studenti si trovano, orientandoli e motivandoli a proseguire.

Una volta presentata l'architettura del terzo step, l'insegnante esorta gli studenti a eseguire le seguenti due attività di riscaldamento di gruppo.

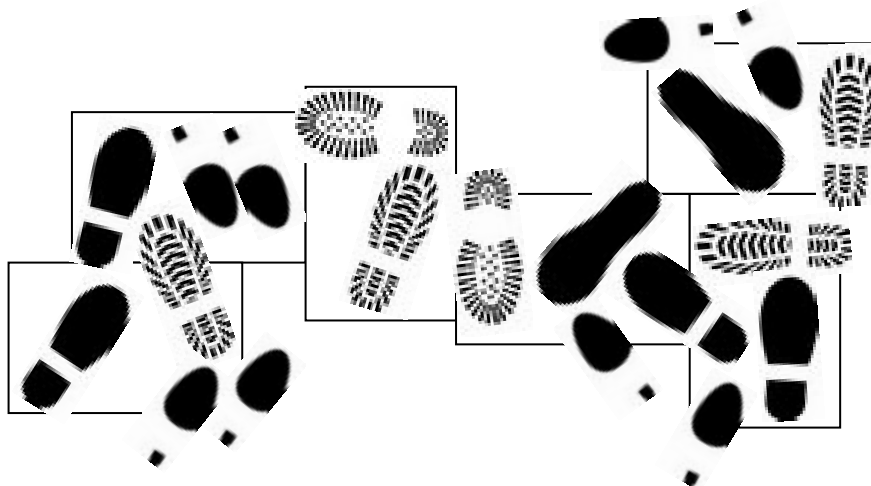
Attività 1. La stella di lana

I discenti sono sollecitati a disporsi in cerchio, in piedi o seduti. Il docente porge un gomitolo di lana colorato a uno studente, studente A, questo tiene in mano il capo del filo, svolge la matassa e la passa a un altro studente, studente B, possibilmente non posizionato accanto a lui, che viene invitato a tenere tra le dita il filo e, a sua volta, a passare il gomitolo allo studente C, e così via, sinché ogni apprendente non tiene in mano la sua parte di filo e contribuisce a formare una sorta di stella all'interno del cerchio.



Attività 2. Insieme sui fogli

Il docente posiziona per terra alcuni fogli di dimensione A3; per una classe di circa 16 studenti si possono stendere più o meno 6-7 fogli, uniti e sistemati in forma irregolare. Agli studenti viene chiesto di stare in piedi all'interno dei fogli e di rimanere in equilibrio sostenendosi l'un l'altro.



Funzioni delle iniziali attività di riscaldamento

L'**attività 1, La stella di lana**, serve a sensibilizzare gli allievi allo spirito di gruppo e alla coesione indispensabili affinché, mediante un lavoro responsabile e l'impegno di ogni studente all'interno del team, si crei un futuro prodotto finale visualizzabile dalla stella formata dal filo di lana colorato. I discenti, inoltre, sono incoraggiati all'uso della creatività e a sperimentare che è possibile raggiungere il risultato finale soltanto se all'interno del gruppo vigono valori come la tolleranza e il rispetto per le idee altrui. La stella raffigura, dunque, l'importanza della cooperazione, che è resa percettibile al livello visivo, e crea una prima metafora, un primo simbolo nella mente dei discenti. Lo scopo dell'**attività 2, Insieme sui fogli**, è quello di incoraggiare gli apprendenti a sostenersi l'un l'altro e a lasciare spazio a tutti all'interno dei fogli. L'esercizio crea una seconda metafora che rappresenta il lavoro del laboratorio teatrale durante il quale occorre accettare le proposte altrui e aiutarsi a vicenda in caso di necessità. Anche questo esercizio stimola la consapevolezza della presenza del prossimo e il rispetto, sensibilizza gli studenti all'impegno individuale e comune e motiva al problem-solving nel tentativo di riuscire a stare tutti sullo spazio indicato.

In definitiva, entrambe le attività, in forma ludica e cooperativa, oltre a incoraggiare il movimento e lo sfruttamento dello spazio, rispecchiano anche l'apprendimento espansivo di Engeström garantendo così lo sviluppo di competenze di interazione applicabili anche al di là di questo specifico contesto formativo.

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 222

Punto B. Analisi della novella *Pane casalingo*

Dopo i due esercizi pratici l'insegnante propone un intermezzo teorico, sempre secondo un approccio orientato all'azione, con l'analisi della novella *Pane casalingo*.

Per avviare questa parte di lavoro può essere mostrata nuovamente l'immagine del pane carrasau, già vista in fase di preparazione alla visita, sulla scheda 4. Rivedere la fotografia è utile a indirizzare l'attenzione sul tema precipuo del laboratorio, il pane, e a comprendere che qualsiasi attività è finalizzata all'ideazione di un prodotto creativo collettivo, inerente allo stesso tema.

In seguito, per riportare alla memoria il lavoro svolto in fase di preparazione alla visita, il docente può porre alcuni quesiti alla classe, ad esempio:

- «Ricordate cosa abbiamo detto sul pane carrasau in classe prima della visita?»
- «Chi può enunciare le caratteristiche di questa specialità sarda?»
- «Secondo voi, sulla base di quello che abbiamo visto sino ad ora, in classe e nel museo, come si prepara il pane carrasau?»

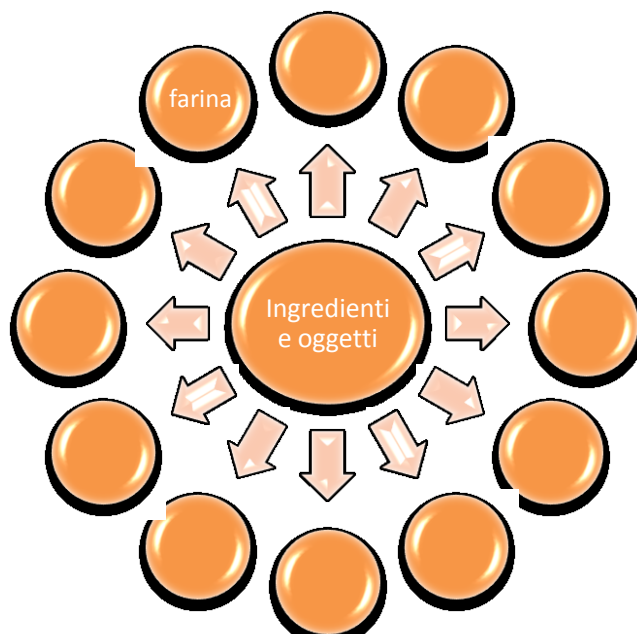
Per mezzo degli interrogativi vengono menzionati, ravvivati e riciclati alcuni lemmi («farina», «mescolare», «sottile», etc.) già emersi nella microdiscussione antecedente alla visita e gli studenti sono avviati alla scheda LAB.

Poiché il lessico della novella risulta di difficile comprensione, è bene che il testo sia introdotto mediante una serie di attività che agevolano la percezione e l'analisi dei significati e dei contenuti; per tale motivo, all'inizio della scheda sono proposti alcuni esercizi di motivazione e di scoperta dei nuovi termini. In seguito, si procede con la presentazione e la lettura del testo aventi per scopo la percezione globale, dopodiché, si prosegue con l'analisi e l'esplorazione del testo e, infine, con il reimpiego e l'utilizzo creativo dei contenuti.

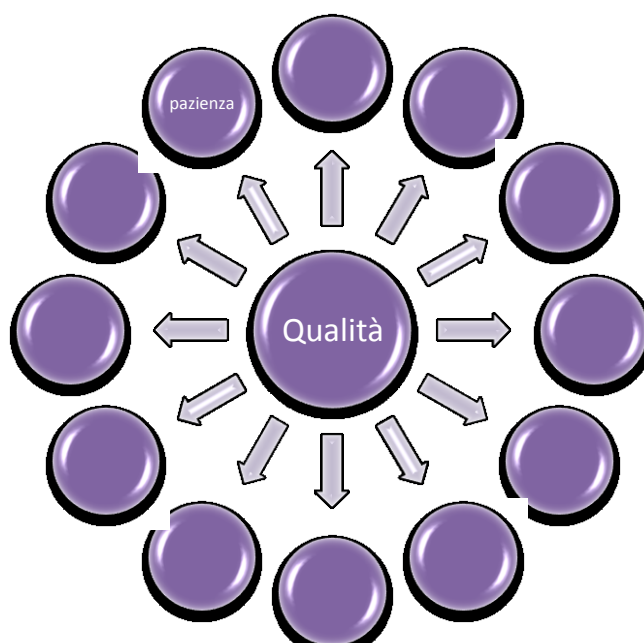
Scheda LAB (analisi della novella)

Attività 1

A) Lavorate in coppia. Avete due minuti di tempo per scrivere negli spazi vuoti gli ingredienti e gli oggetti che occorrono per preparare il pane. Se è necessario potete aggiungere alcuni spazi.



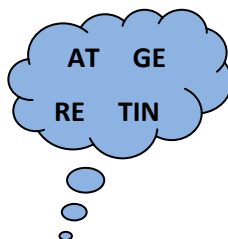
B) Lavorate in coppia. Avete due minuti di tempo per scrivere negli spazi vuoti le qualità che occorrono per preparare il pane. Se è necessario potete aggiungere alcuni spazi.



Attività 2²⁸⁸



Forma i verbi contenuti all'interno delle nuvolette e scrivilli negli appositi spazi sottostanti.



1 _____



2 _____



3 _____



4 _____



5 _____



6 _____



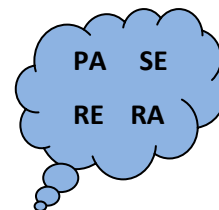
7 _____



8 _____



9 _____



10 _____



11 _____



12 _____



13 _____

²⁸⁸ Immagine (adattata) tratta da http://www.ilsecoloxix.it/p/cultura/2012/01/30/APcRPemB-non_mangiare_assapora.shtml [ultimo accesso 11.07.2017]

Attività 3

Trova nella griglia i verbi indicati all'interno del riquadro giallo e cancellali verticalmente, orizzontalmente o diagonalmente, nei due sensi.

Attingere, versare, immergere,
mescolare, incipriare,
sgocciolare, scuotere,
conservare, mondare, macinare,
palpare, separare, gramolare.

Quali tra i verbi nel riquadro
giallo conosci già?

L	S		A	M	A	R		S	
	C	R	T	T	E	E		G	S
	U	R			T	S		O	S
D	O	A	I			I	C	G	R
V	T	P		F	A	C	N	O	A
E	E	L	R	E	I			G	L
R	R	A		O	I	L		O	E
S	E	P	L	P	A		M		R
A	M	A	C	I	N	A	R	E	N
R	R					R	M	O	N
E	E	R	E	G	R	E	M	M	I
I	N	C	I	P	R	I	A	R	E
	E	R	A	V	R	E	S	N	O

Con le lettere avanzate completa qui _ ' _ _ _ _ _ _ _ _ _ _
E adesso confronta il tuo risultato con quello del tuo vicino.

Attività 4

A) Lavorate in coppia. Unite i verbi con le spiegazioni nei riquadri.

- ATTINGERE VERSARE MONDARE IMMERGERE MESCOLARE PALPARE
SCUOTERE INCIPRIARE SGOCCIOLARE SEPARARE CONSERVARE
MACINARE GRAMOLARE

Raccogliere, prendere, tirare su da, ad es. tirare su l'acqua dal pozzo o il grano da un sacco.

Dividere qualcosa da qualcos' altro o qualcuno da qualcun altro.

Far uscire un liquido o una sostanza granulosa o in polvere da un contenitore all'altro.

Mettere qualcosa in un liquido o anche aggiungere del liquido.

Mettere insieme due o più sostanze diverse, liquide o solide, per formare un'unica massa.

Muovere con forza qualcuno o qualcosa in varie direzioni.

Toccare con la mano aperta.

Tenere qualcosa in modo che duri molto.

Coprire il viso di cipria o qualcosa di una polvere bianca.

Lasciare uscire un liquido in gocce.

Ridurre in polvere.

Pulire, togliere il superfluo o il cattivo.

Lavorare un impasto con le mani o con la gramola (strumento di lavoro).

B) Lavorate ancora in coppia. Alzatevi e cercate un punto della classe o al di fuori di essa per muovervi comodamente. Ora ognuno di voi sceglie a turno un verbo tra quelli scritti in rosso nel punto A e lo mima all'altro studente che cerca di indovinarlo.

Attività 5

Hai due minuti di tempo per leggere e cercare di memorizzare i verbi scritti in rosso nell'esercizio precedente, dopodiché, gira il foglio e scrivi quelli che ricordi.

Gioco di classe

L'insegnante divide la classe in due squadre e ciascuna di queste elegge un portavoce; in seguito mostra al proiettore tutte le seguenti parole:

sgabello

pietruzza

scoria

massaia

miraggio

setaccio

scodella

monile

predicazzo

anatema

dissodatore

fermentazione

vaglio di giunchi



Gli studenti osservano la rosa di parole, dopodiché, il docente propone una per volta le tredici perifrasi al proiettore. A quel punto, i discenti discutono e si consigliano all'interno di ogni gruppo per trovare il lemma relativo alla perifrasi e, una volta individuato, ogni portavoce cerca di rispondere per primo. Infine, l'insegnante assegna un punto alla squadra che dà la risposta corretta e lo segna alla lavagna.

Le tredici perifrasi:

Strumento ricavato da una pianta che serve per separare le sostanze più fini da quelle più grosse.
Piccolissima roccia o minerale.
Fenomeno di illusione ottica.
Piatto o recipiente tondo, fondo e senza manici.
Sedile basso senza spalliera né braccioli.
Scherzoso e amichevole rimprovero.
Prodotto di scarto.
Processo di trasformazione di una sostanza, lievitazione.
Strumento che serve per separare le sostanze più fini da quelle più grosse, vaglio.
Donna che si occupa della casa, casalinga.
Maledizione.
Uomo che prepara il terreno per la semina.
Gioiello.



In caso di necessità, il docente può fornire degli aiuti per individuare il termine, ed esempio può indicare una lettera contenuta nel lemma oppure aggiungere una ulteriore circonlocuzione o inventare una frase contenente l'item lessicale. Al termine del gioco il formatore conta i punti collezionati da ogni gruppo e proclama il vincitore; infine, invita gli studenti a svolgere

individualmente sulla scheda l'attività 6 che implica la ripetizione del gioco con lo scopo di memorizzare i vocaboli e i significati.

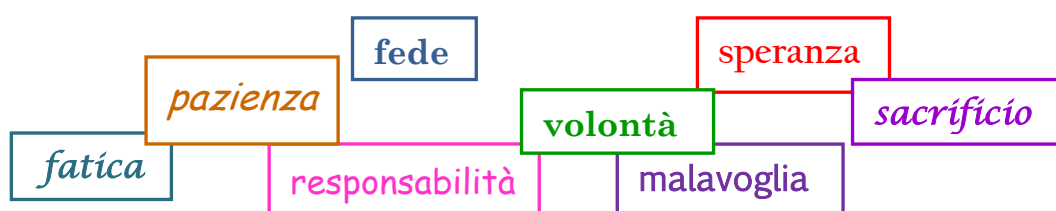
Attività 6

Ripeti l'esercizio collegando i termini della colonna A con le spiegazioni nella colonna B.

A	B
Miraggio.	Gioiello.
Setaccio.	Strumento che serve per separare le sostanze più fini da quelle più grosse, vaglio.
Massaia.	Prodotto di scarto.
Monile.	Uomo che prepara il terreno per la semina.
Scoria.	Sedile basso senza spalliera né braccioli.
Dissodatore.	Donna che si occupa della casa, casalinga.
Fermentazione.	Piatto o recipiente tondo, fondo e senza manici.
Sgabello.	Fenomeno di illusione ottica.
Anatema.	Processo di trasformazione di una sostanza, lievitazione.
Vaglio di giunchi.	Piccolissima roccia o minerale.
Scodella.	Strumento ricavato da una pianta che serve per separare le sostanze più fini da quelle più grosse.
Predicozzo.	Maledizione.
Pietruzza.	Scherzoso e amichevole rimprovero.

Attività 7

Conoscete il significato delle seguenti parole? Discutetene in classe.



Attività 8

A) Leggi la novella due o tre volte. Le parole in **grassetto** sono spiegate in fondo al testo.

Pane casalingo

Fare il pane in casa, come tuttora si usa in moltissime case anche borghesi delle provincie italiane, non è una cosa facile e semplice quale si potrebbe credere. Ma la fatica e la pazienza,

oltre alla responsabilità necessaria alla buona riuscita dell'opera, sono alleviate dal senso quasi religioso col quale le nostre buone massaie compiono il rito. Basta osservare gli spontanei, eppur coscienti segni di croce col quale esse lo accompagnano. Mia madre, nella nostra casa di Nuoro, giunto il momento d'iniziare la faccenda, prendeva un aspetto più del solito attento, serio, quasi sacerdotale. Delle fatiche più gravose avrebbe potuto incaricare le serve; ma se ne guardava bene. Era, si direbbe, gelosa della sua **prerogativa**, della sua antica iniziazione. Si legava un fazzoletto in testa, come un cappuccio monacale, ed entrata nella dispensa attingeva, — è la giusta parola, — il frumento dal sacco. Con la misura di metallo, debitamente bollata e registrata, ne attingeva la quantità. Un quarto, due quarti: venticinque e venticinque litri, metà di un giusto ettolitro. Versava il frumento nelle corbule, i flessibili e resistenti cesti di asfodelo, e lo portava sotto la tettoia del cortile: in un lucente e capace paiuolo di rame brillava l'acqua limpida anch'essa appena attinta dal pozzo familiare. Seduta su uno sgabello, mia madre lavava il grano: un po' per volta lo lavava, dentro un vaglio di giunchi, immergendolo con cautela nell'acqua, mescolandolo con la mano sottile, agile, abituata a finissimi **ricami** di seta e d'oro come ad ogni sorta di lavoro domestico; indi sollevava il vaglio, lo faceva sgocciolare, lo scuoteva, con un'arte che divideva nettamente il contenuto dalle pietruzze e dalle scorie: e queste faceva saltare da una parte, mentre dall'altra versava l'umido frumento in un largo canestro esso pure d'asfodelo. E così finché tutto il grano era lavato e messo ad asciugare. Una volta asciutto veniva di nuovo mondato, quasi chicco per chicco, sulla grande tavola di cucina accuratamente pulita.

E qui entravamo in ballo noi ragazze: di malavoglia, s'intende, e dopo molti richiami ed anche qualche predicozzo. Più che altro nostra madre intendeva trasmetterci la patriarcale scienza, ma invero la sua fatica a questo riguardo era più grave e molto meno efficace di quella di fare il pane. Uno spirito nuovo, ribelle a tutte le tradizioni, — lo spirito di Lucifero, diceva lei, — era entrato nel corpo **irrequieto** delle adolescenti, ed esse **obbedivano**, sì, agli ordini materni, ma nel modo stesso con cui si **assoggettavano** a pulire il grano, lasciando le ultime pagliuzze per far presto, con un piede a terra e l'altro agitato sotto la tavola, pronte a prendere la fuga verso l'orticello **attiguo**. Ogni scusa era buona per scappare nell'orticello e di lì in quelli attigui, — orti di parenti e cordiali vicini di casa, — e cogliere la prima **violaciocca**, e contemplare il tesoro delle nuvole di rame e di **platino** dell'orizzonte, che annunciava la primavera; e spingersi fino all'orlo dei **cigliani** sopra la valle, ad ascoltare la voce del torrentello che chiamava alle passeggiate lungo il mite, il chiaro stradone di Orosei, che, sotto

le dolcezze aspre del monte Orthobene, conduceva alle lontananze marine in fondo alle quali sorgeva il miraggio di una vita meravigliosa.

Ma poi bisognava rientrare nel cerchio della casa e della realtà, che adesso, nello spazio capovolto del tempo, prende la sua brava **rivincita** e appare a sua volta un miraggio di favola, di leggenda da vecchio Testamento. Il grano era stato mandato al Molino, o magari alla mola, l'antica macina latina tirata dall'asinello, — si credeva che la farina ne risultasse migliore di quella macinata a vapore; — e la massaia ne aspettava preoccupata il ritorno: quando questo avveniva, la mano sottile ed esperta provava, versava, palpava il contenuto delle corbe di asfodelo, preparava il largo canestro, i setacci con fondo di seta, i vagli sottili e lucenti come intessuti di fili d'oro; separava la farina dalla crusca, il fiore bianco della farina da quello bruno, il semolino dalla semola color d'avorio. Ella ne usciva tutta incipriata, pronta come per una festa. Ed ecco le diverse qualità della farina distribuite nelle corbe leggere: per il pane bianco, per quello integrale, per quello bruno, che era riservato alle serve — per i servi si faceva il pane d'orzo; ma allora la faccenda era più lunga ed in collaborazione con persone di fatica — ed era il più saporito e nutriente.

Veniva poi fuori il **lievito**, dal ripostiglio dove, entro una scodella dorata che sembrava un vaso sacro, lo si conservava dall'una all'altra cottura del pane; e sopra il mucchio che lo accoglieva e seppelliva, sciolto come una linfa vitale, la mano bianca di farina segnava una croce: croce che veniva ripetuta sul viso prono come a specchiarsi nel cerchio della corba preziosa.

Passa la notte: la massaia dorme e vigila nello stesso tempo: al primo canto del gallo balza in piedi, chiama **sommessa** la serva, fa chiamare le ragazze.

Ahi, dolore del pane conquistato non col sudore della fronte, specialmente se l'ora **antelucana** è fredda e magari i tetti sono guarniti del pesante monile delle **stallatiti**; bensì dolore del soave sonno lacerato con violenza, della rabbia dell'impotente rivolta contro la "barbarie" delle abitudini **primordiali**, accompagnata da sbadigli e da silenziosi anatemi. Ma poi, a poco a poco, la sofferenza si scioglie quasi in allegria. Il caffè sveglia ed eccita le giovanissime lavoratrici; e meglio ancora la serva anziana, che ricomincia a tirar fuori dal sacco della sua memoria tutte le leggende, alcune veramente tipiche e divertenti, del pane e delle **focacce**. San Pietro, e fate e stregoni, vi agiscono qualche volta con **irriverenza** (San Pietro è facile allo sdegno e alla vendetta, e fa andare a male il pane della massaia avara, e fa bruciare le focacce pasquali della ricca padrona che scaccia in malo modo i mendicanti), tanto

che nostra madre, dopo aver intriso con grandi segni di croce la farina e distribuito la pasta grezza alle ragazze pronte, dichiara che non vuol più sentire queste storie. La serva è incaricata di accendere il forno; lo accende, con **frasche** di ginepro e di lentischio, e il fumo che ne scaturisce ricorda, col suo vapore odoroso, le sere d'autunno, i dissodatori che preparano la terra per la seminazione, tutta la fatica, la fede, la speranza dell'uomo che lavora per tener vivo il mistero della sua esistenza nel mondo. Le ragazze si scaldano, si dimenticano, **snodate** dal movimento delle loro esili persone; il sangue riprende il corso accelerato delle ore di ginnastica, e quasi con istinto atavico esse riescono a gramolare abilmente la pasta, a renderla carnosa e calda, viva e come palpitante del loro contatto, — qualche vescica alla palma delle mani dimostra la loro volontà di sacrificio, — a tirarla col matterello in tante grandi lune dorate o in cerchi ritagliati come diademi pesanti, e, plasmato così il pane, a collocarlo per un nuovo fermento tra una piega e l'altra dei lunghi panni di spiga, cioè di lino grezzo, che da generazioni si conservano in casa per questo uso esclusivo.

Al momento opportuno mia madre sollevava il panno e vi scrutava dentro, come se fra le pieghe riposasse un bambino dormente: dall'odore, direi dall'alito del pane ne sentiva la giusta fermentazione, e allora, senza parlare, senza darsi importanza, sedeva lei davanti al forno, come alla **prua** di una barca, con le pale per remi, e, dopo averne bene spazzato il fondo, infornava il pane: uno per uno quello stirato sottile rotondo, che si gonfiava e poi veniva spaccato in due fogli e biscottato, e formava la carta di musica, come lo chiamavano i forestieri, forse per il suo colore e la sua delicata eppur resistente friabilità, e durava intere settimane, croccante, dolce come una galletta, gioia dei forti denti giovanili e sani, (i vecchi lo ammolano, ed è buono lo stesso); tutto in una infornata il pane a cerchio o a **micche**, che per lo più, però, si usava solo per le grandi occasioni. E mentre questo veniva deposto in un canestro, la carta di musica si elevava, un foglio su l'altro, in colonna; e tutta la provvista conservata all'asciutto, nella dispensa che sembrava, per le sue svariate riserve, il deposito dell'arca di Noé.

Del pane fresco, intanto, ne veniva mandato uno o due in regalo a parenti e vicini di casa, che a loro volta lo restituivano nei giorni della loro cottura: se capitava un amico, od anche un **occulto** nemico, e soprattutto un povero o un mendicante, si ripeteva l'offerta; e se il mendicante arrivava per caso di lontano ed era sconosciuto, mia madre e le donne, e forse anche qualcuna delle **spregiudicate** signorine, pensavano, con un segreto **brivido**, che potesse nascondere la persona di Lui. Lui! Il solo che può prendere migliaia e migliaia di forme

per provare il cuore del prossimo: Lui, che scelse appunto il pane per la sua comunione d'amore con l'uomo.

Prerogativa: diritto speciale; anche qualità o caratteristica propria di qualcuno.

Ricamo: disegno o decorazione creati con ago e filo su un tessuto.

Irrequieto: agitato, ansioso.

Obbedire: fare ciò che viene ordinato.

Assoggettare: sottomettere qualcuno al proprio volere, costringerlo a fare un lavoro faticoso o a sopportare una situazione spiacevole.

Attiguo: che si trova accanto, vicino.

Violaccioca o violacciocca: fiore profumato di colore giallo, rosso porpora o violetto.

Platino: metallo prezioso di color argento.

Ciglione: rialzo del terreno.

Rivincita: nel gioco o nello sport, la nuova partita che il vincitore offre a chi ha perso per dare la possibilità di giocare o gareggiare in modo migliore.

Lievito: sostanza in grado di provocare un processo di fermentazione, usata soprattutto per la preparazione di dolci e pane.

Sommesso: con voce bassa o in modo umile.

Antelucano: che precede la luce del giorno.

Stallatite: colonna o pilastro pietrificato che pende dal soffitto di una grotta.

Primordiale: primitivo.

Focaccia: pane di forma bassa e schiacciata.

Irriverenza: mancanza di rispetto.

Frasca: piccolo ramo.

Snodato: agile, veloce.

Prua: parte di davanti di una barca.

Micca: tipo di pane di forma rotonda.

Occulto: segreto, misterioso, che non si può vedere.

Spregiudicato: chi pensa e agisce liberamente, senza farsi influenzare dai giudizi tradizionali o morali.

Brivido: contrazione dei muscoli causata dal freddo o da emozioni.

B) Lavorate in gruppi di tre. Rispondete alle seguenti domande e discutetene insieme.

- Come descrivereste la novella in una sola parola?
- Quali idee vi sono venute in mente o quali emozioni ha suscitato in voi la lettura?
- Di cosa parla la novella?
- Quali sono i personaggi della novella?

C) Lavorate sempre in gruppi di tre e riordinate la sequenza narrativa.

1 Fare il pane è considerata un'attività quasi religiosa.

- Il pane veniva dato in dono a parenti, amici, ma anche a persone bisognose.
- Il grano veniva mandato al molino.
- Le ragazze lavoravano il pane, gli davano la forma di lune o cerchi e poi lo mettevano a lievitare nei panni di lino.
- Le ragazze aiutavano, anche se di malavoglia, a pulire il frumento.
- La madre di Cosima prendeva il frumento dalla dispensa e lo puliva nell'acqua.
- Le ragazze, irrequiete, si allontanavano per osservare sognanti il cielo e il paesaggio.
- La serva anziana raccontava tante storie.
- La mattina presto, prima del sorgere del sole, la madre chiamava la serva e faceva chiamare le ragazze.
- La madre, dopo aver controllato la fermentazione, metteva il pane nel forno per la cottura.
- La madre controllava la qualità del grano macinato.
- La madre separava con il setaccio la farina dalla crusca.
- Preparare il pane era molto faticoso, ma poi diventava un momento quasi di divertimento.
- La serva accendeva il forno con rametti di alberi e piante.

Attività 9

Rispondi alle seguenti domande.

1. Quali stati d'animo vengono espressi nella novella? Segna con una crocetta la risposta corretta tra quelle proposte, puoi scegliere più di una risposta.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Gioia | <input type="checkbox"/> irrequietezza | <input type="checkbox"/> paura |
| <input type="checkbox"/> rispetto per le tradizioni | <input type="checkbox"/> rispetto per la madre | <input type="checkbox"/> atmosfera religiosa |
| <input type="checkbox"/> desiderio di evasione | <input type="checkbox"/> sacrificio | <input type="checkbox"/> volontà |

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 234

coinvolgimento

disinteresse

noia

sorpresa

2. Come definisci il carattere della madre di Cosima?

.....

3. Come definisci il carattere di Cosima?

.....

4. In quali parti del testo emerge la religiosità dei personaggi?

.....

5. Perché la madre di Cosima non incaricava le serve di svolgere i lavori più pesanti?

.....

6. Perché le ragazze scappavano negli orticelli vicini alla casa?

.....

7. Cosa facevano le ragazze quando scappavano?

.....

8. Secondo te, perché la narratrice parla di miraggi, esattamente di “miraggio di una vita meravigliosa” e di cerchio della casa e della realtà che “appare a sua volta un miraggio di favola, di leggenda da vecchio Testamento”?

.....

.....

.....

.....

9. Alle serve veniva dato lo stesso pane riservato alla famiglia?

.....

10. Come si sentivano le ragazze quando si alzavano presto per aiutare a fare il pane?

.....

11. Quali erano le principali mansioni che svolgeva la madre?

.....

12. Quali erano le mansioni che svolgevano le serve?

.....

13. Quali erano le mansioni che svolgevano le ragazze?

.....

14. Quali erano le caratteristiche della carta di musica?

.....

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 235

15. Perché la dispensa viene paragonata al deposito dell'arca di Noè?

.....

16. A chi veniva regalata parte del pane?

.....

17. Come commenteresti la figura del mendicante?

.....

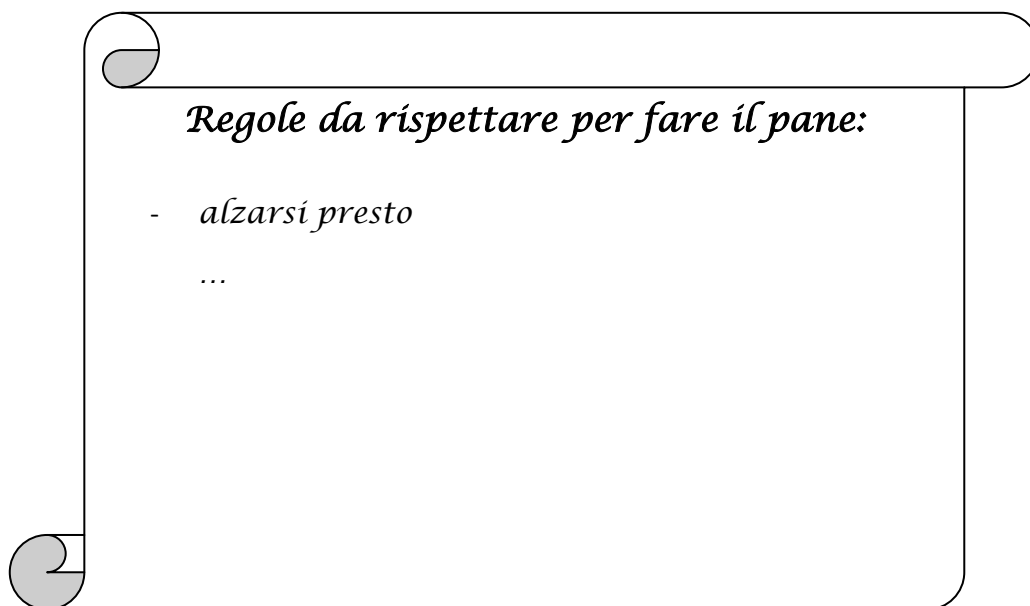
Attività 10

Quali sono le azioni principali, gli stati d'animo e i pensieri dei personaggi maggiori? Inserisci le risposte negli appositi riquadri della tabella.

	MADRE	RAGAZZA	SERVE
AZIONI			
STATI D'ANIMO			
PENSIERI			

Attività 11

Lavorate in gruppi di 3. Quali sono le regole da rispettare per fare il pane? Scrivetele nel papiro.



Regole da rispettare per fare il pane:

- *alzarsi presto*
- ...

Attività 12

A) Lavorate ancora in gruppi di 3. Ogni gruppo è incaricato di riassumere una delle 6 sezioni della novella. In caso di necessità, fatevi aiutare dall'insegnante.

B) Ora scegliete un cartellone colorato, scrivetevi sopra il vostro riassunto e appendetelo alla parete.

C) Adesso leggete il vostro riassunto ad alta voce in classe.

SEZIONE 1

Pane casalingo

Fare il pane in casa, come tuttora si usa in moltissime case anche borghesi delle provincie italiane, non è una cosa facile e semplice quale si potrebbe credere. Ma la fatica e la pazienza, oltre alla responsabilità necessaria alla buona riuscita dell'opera, sono alleviate dal senso quasi religioso col quale le nostre buone massaie compiono il rito. Basta osservare gli spontanei, eppur coscienti segni di croce col quale esse lo accompagnano. Mia madre, nella nostra casa di Nuoro, giunto il momento d'iniziare la faccenda, prendeva un aspetto più del solito attento, serio, quasi sacerdotale. Delle fatiche più gravose avrebbe potuto incaricare le

serve; ma se ne guardava bene. Era, si direbbe, gelosa della sua prerogativa, della sua antica iniziazione. Si legava un fazzoletto in testa, come un cappuccio monacale, ed entrata nella dispensa attingeva, — è la giusta parola, — il frumento dal sacco. Con la misura di metallo, debitamente bollata e registrata, ne attingeva la quantità. Un quarto, due quarti: venticinque e venticinque litri, metà di un giusto ettolitro. Versava il frumento nelle corbule, i flessibili e resistenti cesti di asfodelo, e lo portava sotto la tettoia del cortile: in un lucente e capace paiuolo di rame brillava l'acqua limpida anch'essa appena attinta dal pozzo familiare. Seduta su uno sgabello, mia madre lavava il grano: un po' per volta lo lavava, dentro un vaglio di giunchi, immergendolo con cautela nell'acqua, mescolandolo con la mano sottile, agile, abituata a finissimi ricami di seta e d'oro come ad ogni sorta di lavoro domestico; indi sollevava il vaglio, lo faceva sgocciolare, lo scuoteva, con un'arte che divideva nettamente il contenuto dalle pietruzze e dalle scorie: e queste faceva saltare da una parte, mentre dall'altra versava l'umido frumento in un largo canestro esso pure d'asfodelo. E così finché tutto il grano era lavato e messo ad asciugare. Una volta asciutto veniva di nuovo mondato, quasi chicco per chicco, sulla grande tavola di cucina accuratamente pulita.

SEZIONE 2

E qui entravamo in ballo noi ragazze: di malavoglia, s'intende, e dopo molti richiami ed anche qualche predicozzo. Più che altro nostra madre intendeva trasmetterci la patriarcale scienza, ma invero la sua fatica a questo riguardo era più grave e molto meno efficace di quella di fare il pane. Uno spirito nuovo, ribelle a tutte le tradizioni, — lo spirito di Lucifero, diceva lei, — era entrato nel corpo irrequieto delle adolescenti, ed esse obbedivano, sì, agli ordini materni, ma nel modo stesso con cui si assoggettavano a pulire il grano, lasciando le ultime pagliuzze per far presto, con un piede a terra e l'altro agitato sotto la tavola, pronte a prendere la fuga verso l'orticello attiguo. Ogni scusa era buona per scappare nell'orticello e di lì in quelli attigui, — orti di parenti e cordiali vicini di casa, — e cogliere la prima violaciocca, e contemplare il tesoro delle nuvole di rame e di platino dell'orizzonte, che annunciava la primavera; e spingersi fino all'orlo dei ciglioni sopra la valle, ad ascoltare la voce del torrentello che chiamava alle passeggiate lungo il mite, il chiaro stradone di Orosei, che, sotto le dolcezze aspre del monte Orthobene, conduceva alle lontananze marine in fondo alle quali sorgeva il miraggio di una vita meravigliosa.

Ma poi bisognava rientrare nel cerchio della casa e della realtà, che adesso, nello spazio capovolto del tempo, prende la sua brava rivincita e appare a sua volta un miraggio di favola, di leggenda da vecchio Testamento.

SEZIONE 3

Il grano era stato mandato al Molino, o magari alla mola, l'antica macina latina tirata dall'asinello, — si credeva che la farina ne risultasse migliore di quella macinata a vapore; — e la massaia ne aspettava preoccupata il ritorno: quando questo avveniva, la mano sottile ed esperta provava, versava, palpava il contenuto delle corbe di asfodelo, preparava il largo canestro, i setacci con fondo di seta, i vagli sottili e lucenti come intessuti di fili d'oro; separava la farina dalla crusca, il fiore bianco della farina da quello bruno, il semolino dalla semola color d'avorio. Ella ne usciva tutta incipriata, pronta come per una festa. Ed ecco le diverse qualità della farina distribuite nelle corbe leggere: per il pane bianco, per quello integrale, per quello bruno, che era riservato alle serve — per i servi si faceva il pane d'orzo; ma allora la faccenda era più lunga ed in collaborazione con persone di fatica — ed era il più saporito e nutriente.

Veniva poi fuori il lievito, dal ripostiglio dove, entro una scodella dorata che sembrava un vaso sacro, lo si conservava dall'una all'altra cottura del pane; e sopra il mucchio che lo accoglieva e seppelliva, sciolto come una linfa vitale, la mano bianca di farina segnava una croce: croce che veniva ripetuta sul viso prono come a specchiarsi nel cerchio della corba preziosa.

SEZIONE 4

Passa la notte: la massaia dorme e vigila nello stesso tempo: al primo canto del gallo balza in piedi, chiama sommessa la serva, fa chiamare le ragazze.

Ahi, dolore del pane conquistato non col sudore della fronte, specialmente se l'ora antelucana è fredda e magari i tetti sono guarniti del pesante monile delle stallatiti; bensì dolore del soave sonno lacerato con violenza, della rabbia dell'impotente rivolta contro la "barbarie" delle abitudini primordiali, accompagnata da sbadigli e da silenziosi anatemi. Ma poi, a poco a poco, la sofferenza si scioglie quasi in allegria. Il caffè sveglia ed eccita le giovanissime lavoratrici; e meglio ancora la serva anziana, che ricomincia a tirar fuori dal sacco della sua memoria tutte le leggende, alcune veramente tipiche e divertenti, del pane e delle focacce. San Pietro, e fate e stregoni, vi agiscono qualche volta con irriverenza (San

Pietro è facile allo sdegno e alla vendetta, e fa andare a male il pane della massaia avara, e fa bruciare le focacce pasquali della ricca padrona che scaccia in malo modo i mendicanti), tanto che nostra madre, dopo aver intriso con grandi segni di croce la farina e distribuito la pasta grezza alle ragazze pronte, dichiara che non vuol più sentire queste storie.

SEZIONE 5

La serva è incaricata di accendere il forno; lo accende, con frasche di ginepro e di lentischio, e il fumo che ne scaturisce ricorda, col suo vapore odoroso, le sere d'autunno, i dissodatori che preparano la terra per la seminagione, tutta la fatica, la fede, la speranza dell'uomo che lavora per tener vivo il mistero della sua esistenza nel mondo. Le ragazze si scaldano, si dimenticano, snodate dal movimento delle loro esili persone; il sangue riprende il corso accelerato delle ore di ginnastica, e quasi con istinto atavico esse riescono a gramolare abilmente la pasta, a renderla carnosa e calda, viva e come palpitante del loro contatto, — qualche vescica alla palma delle mani dimostra la loro volontà di sacrificio, — a tirarla col matterello in tante grandi lune dorate o in cerchi ritagliati come diademi pesanti, e, plasmato così il pane, a collocarlo per un nuovo fermento tra una piega e l'altra dei lunghi panni di spiga, cioè di lino grezzo, che da generazioni si conservano in casa per questo uso esclusivo.

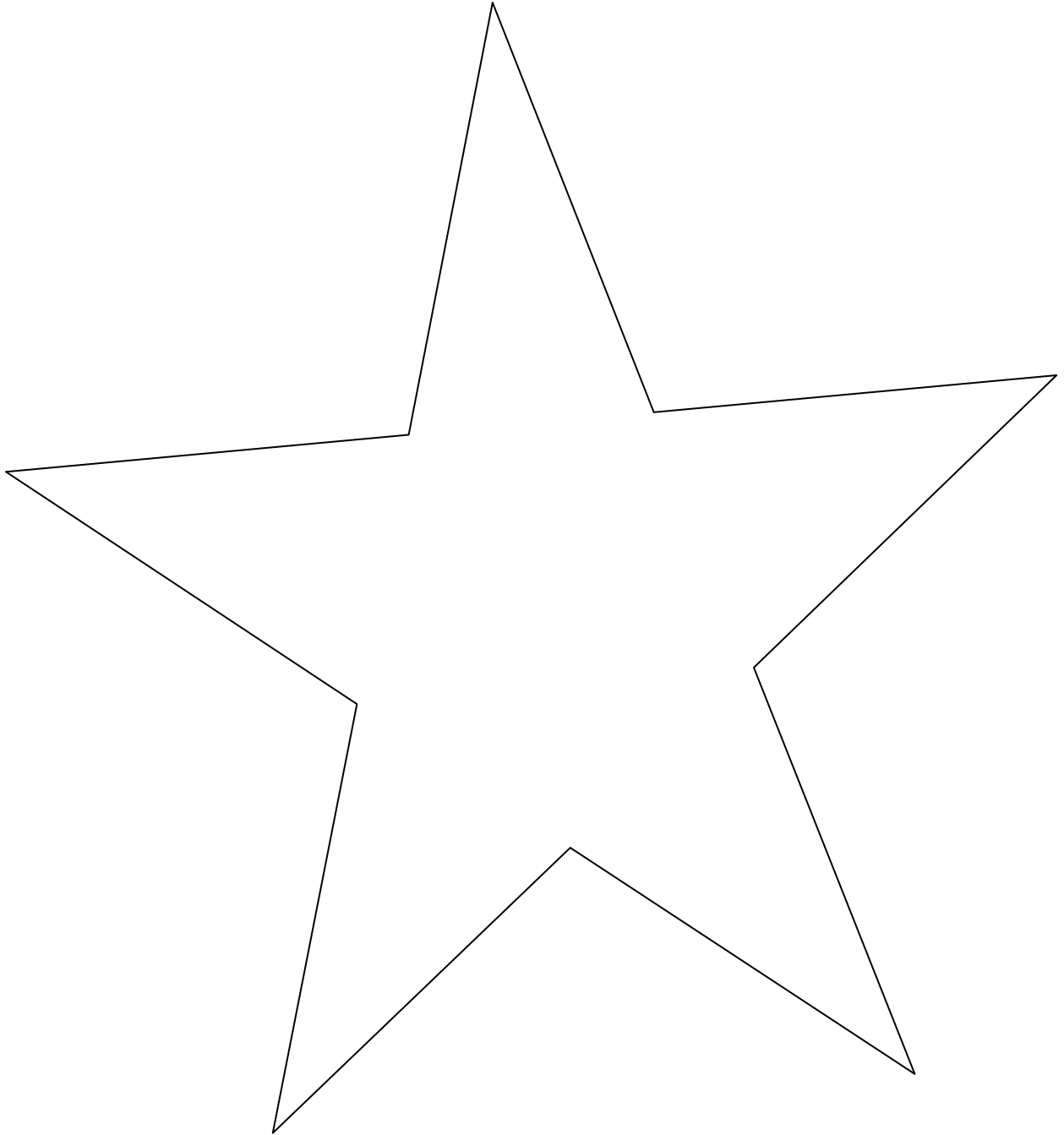
SEZIONE 6

Al momento opportuno mia madre sollevava il panno e vi scrutava dentro, come se fra le pieghe riposasse un bambino dormente: dall'odore, direi dall'alito del pane ne sentiva la giusta fermentazione, e allora, senza parlare, senza darsi importanza, sedeva lei davanti al forno, come alla prua di una barca, con le pale per remi, e, dopo averne bene spazzato il fondo, infornava il pane: uno per uno quello stirato sottile rotondo, che si gonfiava e poi veniva spaccato in due fogli e biscottato, e formava la carta di musica, come lo chiamavano i forestieri, forse per il suo colore e la sua delicata eppur resistente friabilità, e durava intere settimane, croccante, dolce come una galletta, gioia dei forti denti giovanili e sani, (i vecchi lo ammollano, ed è buono lo stesso); tutto in una infornata il pane a cerchio o a micche, che per lo più, però, si usava solo per le grandi occasioni. E mentre questo veniva deposto in un canestro, la carta di musica si elevava, un foglio su l'altro, in colonna; e tutta la provvista conservata all'asciutto, nella dispensa che sembrava, per le sue svariate riserve, il deposito dell'arca di Noé.

Del pane fresco, intanto, ne veniva mandato uno o due in regalo a parenti e vicini di casa, che a loro volta lo restituivano nei giorni della loro cottura: se capitava un amico, od anche un occulto nemico, e soprattutto un povero o un mendicante, si ripeteva l'offerta; e se il mendicante arrivava per caso di lontano ed era sconosciuto, mia madre e le donne, e forse anche qualcuna delle spregiudicate signorine, pensavano, con un segreto brivido, che potesse nascondere la persona di Lui. Lui! Il solo che può prendere migliaia e migliaia di forme per provare il cuore del prossimo: Lui, che scelse appunto il pane per la sua comunione d'amore con l'uomo.

Attività 13

A) Lavorate ancora in gruppi di 3 sulla sezione della novella che avete scelto nell'attività 12. Ogni gruppo è incaricato di scrivere all'interno del diagramma a stella qui sotto le parole o le frasi rilevanti per la comprensione della propria sezione (se all'interno non c'è più spazio potete scrivere anche fuori dal diagramma).



B) Ora scegliete un cartellone colorato (dello stesso colore di quello precedente dove avete riportato il riassunto), disegnatevi una grande stella e, all'interno di essa, scrivete i vostri risultati (se all'interno non c'è più spazio potete scrivere fuori dal diagramma).

C) Adesso appendete il cartellone alla parete, poi leggete e spiegate i vostri risultati ad alta voce in classe.

Attività 14

Role play. Lavorate in gruppi di 3.

Role play 1. Ruoli da impersonare: Cosima, la madre di Cosima e la serva anziana.

- La madre di Cosima rimprovera Cosima perché è andata via di corsa invece di restare in cucina a gramolare l'impasto del pane.
- Cosima prima cerca delle scuse, poi racconta cosa ha fatto davvero.
- Mentre la madre continua a rimproverare la figlia, la serva anziana si mette in mezzo per difendere la ragazza.

Role play 2. Ruoli da impersonare: Cosima, la madre di Cosima e un mendicante.

- Il mendicante bussa alla porta della casa di Cosima.
- Cosima apre e riferisce alla madre che si tratta di una persona che chiede qualcosa da mangiare.
- La madre incarica la figlia di fare entrare l'uomo e offrirgli del pane.
- Il mendicante le ringrazia e racconta qualcosa.
- Le donne lo ascoltano e si dimostrano molto ospitali.

Attività 15

Lavorate in gruppi di 3. Scrivete una composizione di circa 80-100 parole.

Immaginate di essere Cosima sdraiata per terra in un orticello vicino a casa sua mentre le altre donne preparano il pane dentro casa.

Secondo voi a cosa pensa? Come si sente?

Descrivete l'ambiente, i suoi pensieri e il suo stato d'animo parlando in prima persona.

Funzioni delle attività della scheda LAB (fase 1, punto B, analisi della novella)

L'**attività 1**, da eseguire in coppia, è suddivisa in **due punti, A e B**. Nel **punto A** si chiede agli studenti di compilare un diagramma con associazioni di parole e idee partendo dal centro, ovvero dagli ingredienti e dagli oggetti che occorrono per fare il pane («farina», «forno», etc.). Nel **punto B** i discenti devono riempire gli spazi vuoti con associazioni e idee sulle qualità che necessitano ad una persona per preparare tale alimento («pazienza», «responsabilità», etc.).

L'obiettivo del **punto A** è di (ri)attivare il lessico riguardante le componenti tangibili, gli oggetti e gli ingredienti, e di predisporre gli studenti alla lettura della novella. Il fine del **punto B** è invece di far generare ipotesi riguardanti le peculiarità caratteriali intangibili fondamentali per preparare questa specialità locale. Al termine del riempimento di ciascun diagramma, l'insegnante fa esporre i risultati in plenaria con lo scopo di offrire un momento di confronto collettivo e di arricchire il più possibile gli spunti di riflessione sul lessico.

I due brain-storming incentivano il richiamo delle pre-conoscenze e sono collocabili nella fase di osservazione riflessiva (*intension*) in quanto stimolano il ricordo dei termini acquisiti in passato e la percezione degli input lessicali menzionati dalle altre coppie. L'esercizio, inoltre, fa parte anche della fase di concettualizzazione astratta (*comprehension*) poiché incoraggia gli studenti a capire i significati attraverso le supposizioni sui vocaboli e ad elicitarne gli argomenti della novella.

L'**attività 2**, da eseguire in forma individuale, anticipa alcuni verbi contenuti nel testo ed è atta ad alleggerire il carico lessicale che si affronterà durante la lettura. Agli apprendenti viene chiesto di formare tredici parole che sono suddivise in sillabe e si trovano in ordine sparso all'interno di tredici nuvolette. L'esercizio fa parte all'inizio della fase di concettualizzazione astratta (*comprehension*) perché stimola prevalentemente il ragionamento e la genesi di ipotesi sulla struttura delle parole mediante un dialogo intrapsichico. In seguito, una volta formate le parole, si colloca nella fase di osservazione riflessiva (*intension*) in quanto ogni studente accoglie nella propria mente la forma dei lemmi senza procedere ancora con l'analisi dei significati.

L'**attività 3**, da svolgere sia individualmente che in coppia (e strutturata come l'attività 1 della scheda 5 e l'attività 2 della scheda 6), esorta i discenti a trovare i lemmi indicati nel riquadro giallo e a cancellarli verticalmente, orizzontalmente o diagonalmente, nei due sensi. Le parole da cercare sono le stesse incontrate nell'esercizio precedente e costituiscono una rosa di verbi presenti nella novella che fanno parte dell'ambito tematico della preparazione del pane. Il compito incoraggia la memorizzazione dei termini attraverso l'osservazione e la percezione del significante (osservazione riflessiva, *intension*), ma come l'attività 2 non chiede ancora di approfondire il significato. Inoltre, il quesito «Quali tra le parole nel riquadro giallo conosci già?»

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 244

motiva gli apprendenti a frugare nella propria memoria ed esporre eventuali risultati in plenaria utilizzando la lingua (sperimentazione attiva, *extension*).

L'esercizio, altresì, proposto sotto una forma ludica, invita gli studenti a confrontare la frase «L'arte di fare il pane» costruita con il resto delle lettere non cancellate, stimolando il dialogo intersichico con dinamismo, quindi le competenze linguistico-comunicative e interazionali. La frase, infine, contribuisce ulteriormente a far comprendere l'importanza della preparazione del pane, sottolineando che si tratta di una vera e propria arte.

L'**attività 4** è suddivisa in **punto A** e **punto B** e implica un lavoro di coppia. Il **punto A** chiede agli studenti di unire i nuovi verbi (scritti in rosso) alle relative perifrasi collocate all'interno dei riquadri. L'esercizio si svolge in coppia in modo da facilitare la comprensione dei significati attraverso il confronto e lo *scaffolding* studente-studente ed eventualmente studente-insegnante. Durante il lavoro cognitivo i termini possono essere assimilati in base alle pre-conoscenze acquisite sino a quel momento (assimilazione) e, allo stesso tempo, anche le pre-conoscenze possono essere modificate e integrate dai nuovi lemmi (accomodamento). Il compito stimola il ragionamento sui significati e si colloca principalmente nella fase di concettualizzazione astratta (*comprehension*), ma anche di sperimentazione attiva (*extension*) in quanto offre la possibilità di mettere in pratica il lessico immagazzinato in passato, quello nuovo e le strutture grammaticali durante la comunicazione.

Nel **punto B**, da eseguire sempre in coppia, si invitano gli apprendenti a spostarsi all'interno o al di fuori della classe per trovare lo spazio adatto e svolgere l'attività comodamente. La consegna consiste nel mimare a turno i verbi scritti in rosso. L'esercizio avvia, in forma ludica, il lavoro di memorizzazione dei lemmi. Sia la ludicità che il movimento fungono da sostegno per l'acquisizione dei termini e anche dei loro significati. Il mimo attiva infatti la capacità mnemonica attraverso la percezione visiva e l'utilizzo del corpo. Inoltre, come sostengono Piaget e Kolb, lo sfruttamento degli spazi agevola sia le azioni fisiche che le azioni cognitive. Infine, l'operazione del mimare incoraggia, altresì, l'uso della fantasia e dell'immaginazione.

L'**attività 5**, individuale, chiede ai discenti di continuare a fissare i lemmi scritti in rosso nel punto A dell'esercizio precedente. Gli studenti hanno due minuti di tempo per leggere le tredici parole e cercare di memorizzarle; infine, girano il foglio e scrivono quelle che si ricordano. L'esercizio può essere anche ripetuto più volte.

L'attività si colloca per lo più nella fase di osservazione riflessiva (*intension*) poiché esorta ad accogliere i nuovi input e a immagazzinarli; inoltre, permette l'arricchimento e la modifica delle pre-conoscenze lessicali (accomodamento). Infine, la forma della consegna, essendo un invito ad

una sorta di sfida a sé stessi, incentiva la motivazione e la volontà di memorizzare sempre più termini possibili.

Il fine del **gioco di classe** è di anticipare parte del bagaglio lessicale presente in *Pane casalingo*. L'esercizio è un sostegno all'incontro con la novella ed è stato studiato per evitare che gli studenti si demotivino nel caso non comprendano immediatamente i termini durante la lettura dell'opera (attività 8), che risulta ricca di lemmi. Il gioco permette un dialogo intersichico durante il quale gli appartenenti alle squadre affrontano le nuove parole e formulano ipotesi sui significati (concettualizzazione astratta, *comprehension*) assimilandoli in base alle pre-conoscenze (assimilazione) e anche modificando queste ultime in base alle nuove sollecitazioni (accomodamento). L'attività favorisce il lavoro in due macrozone di sviluppo prossimale attraverso lo *scaffolding* studente-studente e studente-insegnante all'interno delle quali viene elaborato e integrato il vocabolario individuale e, durante l'esplicitazione delle ipotesi, viene praticato l'uso della lingua (sperimentazione attiva, *extension*). L'esercizio, dunque, stimola il ragionamento, il collegamento e l'intuizione dei termini corrispondenti alle circonlocuzioni e, infine, il suo carattere ludico e coinvolgente consolida la volontà dei discenti di proseguire il percorso formativo.

In seguito, i nuovi vocaboli e i relativi significati vengono subito ripetuti e memorizzati con **l'attività 6**. Anche questo esercizio, da eseguire individualmente e strettamente concatenato al precedente gioco delle due squadre, invita gli apprendenti all'immagazzinamento dei lemmi e dei loro significati e serve ad agevolare la prossima elaborazione del testo e a verificare l'effettiva acquisizione avvenuta durante il lavoro nei due team.

Pure **l'attività 7**, da svolgere in plenaria, mira ad anticipare alcuni concetti e termini presenti nella novella. L'insegnante chiede agli studenti di spiegare i significati dei lemmi anche con esempi per assicurarsi della loro comprensione; così facendo, vengono introdotte le tematiche del testo e accresce il desiderio degli apprendenti di affrontare la lettura. L'esercizio può essere collocato prevalentemente nella fase di concettualizzazione astratta (*comprehension*), in quanto invita a ragionare per generare ipotesi sui significati e sui temi della novella (come il sacrificio, la religione, il senso di responsabilità, la volontà, etc.), sprona al confronto intersichico con l'insegnante e con tutti gli studenti (sperimentazione attiva, *extension*) e incentiva un eventuale accomodamento delle pre-conoscenze di concetti astratti e del lessico sulla base dei nuovi input percepiti durante il dialogo di classe.

L'incontro con il testo avviene con **l'attività 8**, suddivisa in tre punti, **punto A**, **punto B** e **punto C**. Il **punto A** invita alla lettura individuale che è facilitata da alcune parole scritte in grassetto delle

quali si riporta il significato alla fine della novella – poiché lo scritto è molto denso di item lessicali che non possono essere affrontati tutti insieme in fase di avvicinamento al testo (attività 1-7), ai fini di una più scorrevole lettura e di un mantenimento della motivazione dei discenti ho pensato di proporre le spiegazioni di tali termini. Questa prima parte dell'esercizio migliora le competenze testuali e può essere collocata in primo luogo nella fase di osservazione riflessiva (*intension*) poiché i discenti osservano il testo attraverso la (ri)lettura, che implica una percezione iniziale di informazioni come la trama (a grandi linee) e la scoperta dei personaggi principali quali la madre di Cosima, le ragazze, le serve e i mendicanti. In secondo luogo, l'attività si inserisce anche nella fase di concettualizzazione astratta (*comprehension*) perché gli apprendenti iniziano ad ordinare gli avvenimenti centrali, a comprendere i lemmi rilevanti in grassetto e ipotizzare i significati di ulteriori nuovi termini, sempre al fine di capire la novella in maniera globale.

Il **punto B** invece chiede agli studenti di lavorare in gruppi di tre e rispondere a quattro domande. I primi due quesiti («Come descrivereste la novella in una sola parola?» e «Quali idee vi sono venute in mente o quali emozioni ha suscitato in voi la lettura?») invitano gli studenti ad esprimere le prime impressioni personali sul testo; il terzo e il quarto quesito («Di cosa parla la novella?» e «Quali sono i personaggi della novella?») portano all'individuazione dei punti essenziali della trama, del contenuto e dei personaggi. Pure il punto B è finalizzato a rafforzare le competenze testuali, le competenze linguistico-comunicative e la consapevolezza di sé. Esso può essere collocato principalmente in fase di osservazione riflessiva (*intension*) giacché le prime due domande stimolano gli apprendenti a compiere un'introspezione, un'osservazione dei loro sentimenti e del loro pensiero per condividerli con gli altri, e le altre due domande incoraggiano a scoprire i punti salienti del testo (la preparazione del pane e il coinvolgimento di tutte le abitanti della casa) sui quali lavorare nelle successive attività.

Il **punto C** invita gli apprendenti a cooperare ancora in gruppi di tre e a riordinare la sequenza narrativa composta da quattordici punti il primo dei quali («Fare il pane è considerata un'attività quasi religiosa») è già rivelato all'inizio per facilitare e avviare i gruppi al lavoro. L'obiettivo dell'esercizio è di incoraggiare gli studenti a concatenare i momenti principali della cronologia narrativa affinché essi vengano compresi e fissati e vengano sviluppate le competenze testuali, logiche e mnemoniche. I discenti devono agire cognitivamente per rintracciare il nesso tra i fatti (concettualizzazione astratta, *comprehension*) collaudando i risultati attraverso l'utilizzo delle competenze linguistico-comunicative e interazionali durante il dialogo all'interno del gruppo e, infine, in plenaria durante la correzione collettiva (sperimentazione attiva, *extension*).

Nel complesso l'intera attività incentiva gli studenti a compiere intuizioni, inferenze e ragionamenti per comprendere sia il contenuto che il lessico, stimola a ricordare gli eventi, la loro sequenza e i nuovi lemmi e, infine, incoraggia l'elaborazione e la comprensione dei momenti narrativi centrali e consolida la volontà di continuare a lavorare sul testo.

L'**attività 9** si svolge in forma individuale ed è composta da una serie di diciassette domande, una a scelta multipla e sedici aperte. Ogni studente è esortato a riflettere attraverso un dialogo intrapsichico i cui risultati vengono poi confrontati e accomodati in una discussione in plenaria con gli altri discenti e l'insegnante. Il primo quesito è atto ad assicurare la comprensione della novella tramite una rosa di elementi («noia», «gioia», «rispetto per le tradizioni», etc.) da prendere in analisi; le possibilità da selezionare portano gli studenti a ragionare sul testo e sulle emozioni dei personaggi, della madre e, in particolare, delle ragazze, e ogni opzione suscita una discussione in cui i discenti argomentano le risposte ed enucleano le sezioni del testo interessate; ad esempio, per l'opzione «irrequietezza» l'insegnante può chiedere agli studenti di individuare tale stato d'animo nella novella, ovvero nella seguente parte: «Uno spirito nuovo, ribelle a tutte le tradizioni,— lo spirito di Lucifero, diceva lei, — era entrato nel corpo **irrequieto** delle adolescenti, ed esse **obbedivano**, sì, agli ordini materni, ma nel modo stesso con cui si **assoggettavano** a pulire il grano, lasciando le ultime pagliuzze per far presto, con un piede a terra e l'altro agitato sotto la tavola, pronte a prendere la fuga verso l'orticello **attiguo**», e così via per tutte le altre opzioni. Le opzioni come «paura» e «sorpresa», che non vengono coinvolte dalla narratrice, sono state inserite affinché gli studenti argomentino la loro esclusione ed eventualmente discutano sulle parti del testo dove vengono espressi altri stati d'animo diversi o opposti, come ad esempio nell'enunciato «Ma poi, a poco a poco, la sofferenza si scioglie quasi in allegria».

L'obiettivo dei successivi quesiti è quello di individuare gli altri i punti importanti della novella che riguardano in modo specifico il carattere e il comportamento di Cosima e di sua madre (quesiti 2, 3, 5, 6 e 7), la cultura e le abitudini (quesiti 9, 11, 12, 13 e 16), la fede religiosa dei personaggi (quesiti 4, 8, 15 e 17), le fantasie e i desideri delle giovani di una vita lontana (quesito 8) e le peculiarità del tradizionale pane sardo (quesito 14).

L'intero esercizio incoraggia i discenti a comprendere ulteriormente il testo, i personaggi e gli eventi in modo generale e prepara gli studenti ai successivi compiti di gruppo. L'attività fa parte della fase di osservazione riflessiva, in quanto agli studenti viene chiesto di percepire individualmente il contenuto rivolgendovi una iniziale e sommaria attenzione (*intension*); inoltre è inclusa anche nella fase di concettualizzazione astratta poiché incita gli apprendenti a compiere un successivo lavoro più attento di individuazione e comprensione delle informazioni e del

messaggio della scrittrice (*comprehension*) per poi confrontare i risultati in maniera vivace in plenaria nella fase di sperimentazione attiva (*extension*).

Anche questo esercizio stimola l'utilizzo delle competenze testuali e linguistico-comunicative ed esorta a comprendere gli eventi attraverso l'inflessibile uso della ragione e della memoria e a capire il comportamento e il carattere dei personaggi mediante l'intuizione, l'immaginazione e i sentimenti. Infine, agisce sul desiderio dei discenti di proseguire il percorso di scoperta di temi, personaggi, lingua italiana, cultura e letteratura.

Nell'**attività 10**, da svolgere singolarmente, si invitano gli studenti a verificare lo stato attuale della comprensione individuale e ad inquadrare e analizzare in maniera ancora più chiara e approfondita le azioni, gli stati d'animo e i pensieri dei personaggi principali. In questa fase di concettualizzazione astratta, durante il dialogo intrapsichico, ogni apprendente prosegue l'esame degli elementi fondamentali della novella come la religiosità, il senso di responsabilità, il desiderio di evasione delle ragazze, il rispetto per le tradizioni, etc., compie operazioni cognitive come indagare sul *modus operandi* dei personaggi e sulla loro vita, scomponendoli nei riquadri della tabella allo scopo di ricavarne ulteriori informazioni e generare idee (*comprehension*) che infine vengono esternate, confrontate, corrette e integrate in un dialogo intersichico in plenaria (*sperimentazione attiva, extension*). L'esercizio incoraggia l'ulteriore sviluppo delle competenze cognitive, testuali e linguistico-comunicative e l'utilizzo delle componenti dell'apprendimento di Mulligan quali il ragionamento e i sentimenti, per comprendere il carattere dei personaggi, e il ricordo, per riportare alla luce i comportamenti e i pensieri dei personaggi; inoltre, spinge gli studenti a provare sensazioni e stimoli uditivi e visivi durante l'interazione intersichica e, infine, rafforza la volontà di affrontare il ciclo esperienziale.

L'**attività 11** è stata ideata per permettere agli studenti, in gruppo, di mettere a fuoco ed enucleare dal testo la procedura e le regole da rispettare per la preparazione del pane. Il compito porta gli apprendenti a riflettere e discutere su questa peculiarità regionale e sul modo di approcciarsi delle donne sarde di un tempo a questa mansione domestica. L'esercizio migliora ulteriormente le competenze testuali in quanto chiede ai discenti di orientarsi nel testo, ricercare le informazioni, ordinarle in modo cronologico e scartare quelle non pertinenti alla consegna; per di più, incoraggia lo sviluppo di competenze logiche (ad esempio il concatenamento delle operazioni), competenze linguistico-comunicative con l'uso della lingua e competenze interazionali attraverso l'ascolto, l'accettazione e l'integrazione del contributo altrui; infine, stimola la negoziazione dei risultati coinvolgendo la capacità di ragionare, ricordare, provare sensazioni durante il lavoro di gruppo e rinvigorire la motivazione allo studio. L'attività può essere

inserita nella fase di concettualizzazione astratta perché prosegue il lavoro di *comprehension* del testo e anche nella fase di sperimentazione attiva (*extension*) in quanto invita gli studenti a praticare l'uso della lingua e a esprimere in maniera dinamica i risultati.

L'**attività 12**, strutturata in **punto A**, **punto B** e **punto C**, prevede ancora il lavoro di gruppo. La novella è stata suddivisa in sei parti e ad ogni gruppo ne viene assegnata una. Nel **punto A** agli studenti viene chiesto di riassumere sulla pagina della scheda la porzione della novella di cui sono responsabili. Per eseguire il **punto B** i gruppi scelgono un cartellone colorato, vi riportano il loro riassunto e lo appendono alla parete, affinché sia visibile a tutti. Per quanto riguarda il **punto C**, l'insegnante invita l'intera classe a posizionarsi in piedi, in semicerchio, di fronte ai cartelloni, dopodiché, i gruppi a turno leggono a turno i riassunti, in plenaria, e rispondono ad eventuali interrogativi dei compagni o dell'insegnante.

L'esercizio rientra nella fase di concettualizzazione astratta (*comprehension*) in quanto gli studenti selezionano i momenti rilevanti della narrazione, li elaborano e cercano di sintetizzarli in modo chiaro e intelligibile. L'esercizio offre agli apprendenti anche la possibilità di una maggiore comprensione sia mediante l'elaborazione di gruppo della parte di testo scelta che attraverso l'ascolto e le eventuali domande poste agli altri gruppi durante gli exploit orali. Inoltre, il carattere dinamico e creativo dell'attività invita i discenti a praticare l'uso della lingua per esporre il sunto degli eventi contenuti in ciascuna porzione di testo (sperimentazione attiva, *extension*). Il compito, per di più, permette ulteriori modifiche e integrazioni di ciò che gli studenti hanno colto nelle precedenti attività all'interno del lavoro di gruppo e durante l'ascolto degli input informativi degli altri gruppi (accomodamento). Infine, la serie di operazioni quali ripercorrere le vicende della novella, i pensieri, le impressioni e i sentimenti dei personaggi, riassumerli, esporli e discuterne in plenaria implica l'alternarsi di ragionamenti, ricordi, volontà, sentimenti e sensazioni, rende l'intero esercizio ricco di stimoli, coinvolge gli allievi in maniera olistica e permette lo sviluppo di competenze testuali (sintesi e interpretazione), competenze di pianificazione, di interazione, sociali, culturali, letterarie e linguistico-comunicative.

Per svolgere l'**attività 13**, articolata anch'essa in **punto A**, **B** e **C**, occorre ancora lavorare in gruppi di tre sulla parte della novella assegnata nell'attività 12. Nel **punto A** ciascun gruppo è incaricato di selezionare parole o frasi rilevanti ai fini della comprensione e dell'analisi della propria porzione di novella e deve riportare i risultati sul diagramma a stella presente nella scheda (svolgere il compito in primis sulla scheda assicura ad ogni singolo studente di avere una traccia del lavoro). In seguito, nel **punto B**, i gruppi scelgono un cartellone colorato (uno a testa e dello stesso colore utilizzato per il riassunto), vi disegnano un stella di grandi dimensioni e scrivono al suo interno (e

attorno se necessario) i loro risultati. Infine, con il **punto C**, il contenuto dei diagrammi deve essere spiegato dai gruppi in plenaria.

Questo esercizio costituisce la parte centrale della fase di concettualizzazione astratta (*comprehension*) perché incoraggia gli studenti ad analizzare in profondità ogni sezione di testo e a riesaminare i contenuti affrontati nelle precedenti attività per sviscerarli in modo più oculato ed esaustivo. I discenti possono formulare ipotesi sui temi quali la cultura, le tradizioni, il carattere dei personaggi, il senso di condivisione dei cibi, la fede cristiana, il simbolismo del pane e il paesaggio (il Monte Ortobene, gli orti e la costa) concepito anche come limite geografico e, conseguentemente, sociale; in seguito, espongono i propri ragionamenti e li argomentano nelle discussioni in plenaria praticando la lingua e mettendosi alla prova (sperimentazione attiva, *extension*). Infine, pure in questo caso, gli apprendenti sono stimolati all'uso della creatività attraverso i colori e il disegno del diagramma, migliorano le competenze linguistico-comunicative, testuali di interpretazione e analisi dei temi, culturali, interazionali e organizzative, coinvolgendo ragionamenti, sentimenti, sensazioni, ricordi e volontà di proseguire l'esperienza.

Il ciclo esperienziale prosegue con l'**attività 14** da svolgere sempre in gruppi di tre e costituita da due role-play: il primo chiede di impersonare il ruolo di Cosima, della madre di Cosima e dell'anziana serva; il secondo ancora il ruolo di Cosima e di sua madre, ma quello della serva viene sostituito da quello del mendicante.

Le due tracce suggerite invitano gli studenti a vivere alcuni momenti della quotidianità dei personaggi legati alla procedura di preparazione del pane. L'esercizio, de facto, offre l'opportunità di entrare a contatto con le quattro figure, dare loro vita, sentire il loro senso di responsabilità, del dovere e del sacrificio, la religiosità e il piacere della condivisione del pane con gli altri; inoltre, permette agli studenti di immedesimarsi nei sentimenti di ciascuna figura e integrarli con il proprio sentire individuale. I discenti, dunque, esplorano e sperimentano la cultura del tempo tramite il punto di vista personale durante l'interazione e la comunicazione continue (sperimentazione attiva, *extension*). In definitiva, l'esercizio è atto a garantire lo sviluppo di competenze culturali, linguistico-comunicative, di negoziazione, argomentative, sociali e culturali e, attraverso il confronto, stimola sentimenti, sensazioni, intuizioni e ragionamenti in una cornice divertente che consolida ulteriormente il desiderio di esperire.

L'**attività 15**, da svolgere nei consueti gruppi, consiste nella scrittura di una composizione di circa 80-100 parole. I discenti devono calarsi nei panni di Cosima che, scappata dal rituale della preparazione del pane, si trova in uno degli orti attigui alla casa. Gli studenti devono immaginare l'ambiente circostante, i pensieri e i sentimenti della ragazza, scrivendo in prima persona. La

consegna permette di ipotizzare e articolare un momento di vita della protagonista, immedesimarsi nella sua situazione e animare il personaggio sia sulla base del suo vissuto che sulla base di quello personale di ogni membro del gruppo. L'esercizio è collocabile inizialmente nella fase di concettualizzazione astratta (*comprehension*) in quanto incoraggia ulteriormente la comprensione del personaggio e la genesi di idee sulla stesura della trama, poi nella fase di sperimentazione attiva (*extension*) poiché stimola ad agire utilizzando creatività, vissuto personale e input informativi immagazzinati sino a quel momento del percorso. Inoltre, gli studenti dimostrano di avere una padronanza concreta (*prehension*) dei temi e della lingua affrontati nell'intero ciclo di apprendimento e tale padronanza funge da base per la successiva parte del laboratorio. In ultima analisi, oltre all'uso della fantasia e allo sfruttamento delle pre-conoscenze, l'attività incentiva il miglioramento delle competenze linguistico-comunicative, sociali, culturali, di negoziazione e lo stile di scrittura coinvolgendo ragione, sentimenti, sensazioni, immaginazione, intuizioni, memoria e volontà.

Alla fine dell'attività 15 comincia la seconda fase del laboratorio che è dedicata alla ricerca (punto A) e all'adattamento teatrale (punto B).

Fase 2. Ricerca (punto A) e adattamento teatrale (punto B)

Punto A. Consegna della ricerca

Lavorate in gruppi di 4. Svolgete una ricerca su Internet e/o anche in biblioteca e scrivete una relazione di circa 3-4 pagine (in formato A4). Scegliete uno dei seguenti campi di indagine:

- la novella *Pane casalingo*;
- la vita e il carattere di Grazia Deledda;
- lo stile di scrittura e i temi principali trattati nelle sue opere;
- la vincita del Premio Nobel.

Infine, esponete i vostri risultati in classe.

Punto B. Consegna del lavoro di adattamento teatrale

Lavorate in gruppi di 4.

- 1) Riflettete sulla novella *Pane casalingo* e sui risultati delle ricerche presentate in classe. Scrivete qualche appunto se vi aiuta.
- 2) Adattate la novella ad un pezzo di teatro (circa 2-3 pagine in formato A4) sulla base dei temi trattati in essa e sulla base delle informazioni reperite durante le ricerche. Ricordate che il numero dei personaggi del pezzo deve essere uguale a quello dei componenti del vostro gruppo!
- 3) Cercate gli oggetti e i costumi per la scena, studiate il copione e, infine, esponetelo a scuola o nel giardino del Museo-Casa di Grazia Deledda a Nuoro.

Funzioni delle attività (fase 2: punto A, ricerca; punto B, adattamento teatrale)

La consegna del **punto A** della **fase 2** chiede agli studenti di lavorare questa volta in gruppi di quattro²⁸⁹ e di svolgere una **ricerca** sui seguenti temi: la novella *Pane casalingo*; la vita e il carattere di Grazia Deledda; lo stile di scrittura e i temi principali trattati nelle opere; la vincita del Premio Nobel. Lo scopo di questo lavoro è quello di approfondire le conoscenze e la comprensione della novella, della biografia e del pensiero dell'autrice, lo stile di scrittura, i temi centrali (l'insularità, il male, il peccato, il destino avverso e il desiderio di liberazione), in maniera generale la corrente letteraria del verismo e, infine, l'attribuzione dell'onorificenza.

La conduzione della ricerca aderisce *in toto* ai principi dell'apprendimento esperienziale elaborati da Dewey (si veda il paragrafo 3.1), vale a dire l'interazione con l'ambiente, la libertà di intelligenza e di movimento e i propositi.

Per quanto riguarda l'interazione con l'ambiente, i gruppi possono condurre la ricerca a scuola (se è presente un'aula di informatica con accesso a Internet), in biblioteca, a casa o all'aperto, sul Web e sui libri. Questi spazi sono un setting pedagogico ideale²⁹⁰ per entrare in stretto contatto con i quattro ambiti di indagine e con i temi da approfondire. Il rapporto di interdipendenza e interazione tra la rete, le biblioteche, il vissuto e le competenze degli apprendenti è parte integrante dell'esperienza; internet, biblioteche e libri diventano validi strumenti che permettono ai discenti di costruire il loro sapere.

²⁸⁹ Per la presente attività ho selezionato quattro temi su cui svolgere la ricerca e, immaginando una classe di circa 16 studenti, ho suddiviso l'ipotetico numero totale di discenti in quattro gruppi di quattro persone; ovviamente sia il numero dei temi suggeriti che quello dei gruppi e dei loro membri può variare a seconda delle necessità di chi fosse interessato a mettere in atto la proposta.

²⁹⁰ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., pp. 30-31.

Inoltre, l'indagine garantisce libertà di agire cognitivamente e fisicamente²⁹¹; all'interno di questi spazi di apprendimento i gruppi sono autonomi e indipendenti, pensano, scelgono, formulano idee, sperimentano, si organizzano e si spostano da un luogo all'altro nel modo che reputano più adeguato e tutto ciò favorisce l'aumento della fiducia nelle proprie capacità, l'accrescere della motivazione al lavoro, l'interesse nei riguardi della scrittrice, della letteratura e della cultura italiana e sarda.

Infine, il lavoro di indagine incoraggia i gruppi a individuare degli obiettivi comuni e ciò comporta una riflessione sul lavoro svolto nelle precedenti fasi di lavoro a scuola, nel Museo, durante il lavoro in fieri sul Web e nelle biblioteche, e stimola all'utilizzo di competenze linguistico-comunicative, di pianificazione, previsione e valutazione.

La ricerca, dunque, ha carattere teorico e pratico. La scoperta nozionistica, il confronto tra gli studenti e l'esposizione dei risultati in plenaria forniscono il giusto apporto teorico per integrare il lavoro pratico. Come sosteneva Lewin infatti, teoria e prassi sono complementari²⁹². Gli studenti attingono quindi dalla teoria, la elaborano, e sulla base di questa e delle esperienze autentiche, generano concetti astratti da mettere in atto durante l'esposizione orale, argomentando e dimostrando idee e scoperte proprie in maniera dinamica.

Così, nel corso di questa attività, la fase di concettualizzazione astratta (*comprehension*) e la fase di sperimentazione pratica (*extension*) sono interdipendenti e inscindibili. Durante il lavoro di concettualizzazione astratta i gruppi approfondiscono il vissuto di Grazia Deledda, la novella *Pane casalingo*, i temi trattati, etc. attraverso intensi ragionamenti, analisi, confronto, intuizioni e collegamenti; la fase di sperimentazione pratica riguarda invece la dimostrazione concreta e la messa in uso delle conoscenze create durante le continue microesposizioni dei risultati dei singoli membri all'interno di ogni gruppo e le macroesposizioni finali dei gruppi in plenaria.

Queste due fasi, per di più, si alternano e si compenetrano continuamente poiché i prodotti teorici vengono modificati, locupletati, rinnovati, ottimizzati, dimostrati, argomentati e sperimentati ripetutamente durante l'intera indagine, incluso anche il momento dell'exploit in plenaria.

Quindi, durante l'intera ricerca si mettono in moto due costanti processi: quello di assimilazione dei nuovi input scoperti sui libri, sul Web e durante l'ascolto delle esposizioni orali degli altri gruppi e dei componenti dello stesso gruppo in base alle pre-conoscenze sui temi, e quello di

²⁹¹ Cfr. *ivi*, p. 51.

²⁹² Cfr. K. Lewin, *Teoria e sperimentazione in scienze sociali*, cit..

accomodamento, di modifica delle pre-conoscenze grazie alle nuove informazioni ricavate ovunque.

La ricerca, pertanto, esorta a riflettere, intuire, ricordare, provare sentimenti, sensazioni, interesse e curiosità per la scoperta, consolidando anche la motivazione; gli studenti sviluppano competenze linguistico-comunicative, culturali, sociali, letterarie, organizzative e di pianificazione e, infine, secondo la tesi sul deuterioapprendimento del costruttivista Bateson²⁹³, questa forma di studio è una chance per imparare ad imparare, ad adattare i metodi di apprendimento, a metariflettere, auto-osservarsi, percepire, comprendere, gestire e migliorare il proprio modo di acquisire il sapere.

Il **punto B** della **fase 2** riguarda l'**adattamento della novella *Pane casalingo ad un pezzo teatrale*** e si svolge sempre in gruppi di quattro. Il lavoro si articola in tre punti: la riflessione sul testo dell'autrice e sulle ricerche; la scrittura del pezzo teatrale di circa due o tre pagine in formato A4 composto da un numero di personaggi pari al numero dei membri del gruppo, ovvero quattro (affinché si garantisca la partecipazione alla recita di tutti gli studenti); e, infine, la memorizzazione delle parti, la ricerca di costumi e oggetti (ad esempio un tipico fazzoletto indossato sul capo dalle donne sarde, un cestino con il frumento, un setaccio, del pane, etc.)²⁹⁴, le prove e la performance finale dei gruppi.

Questa attività si inserisce nella fase di sperimentazione attiva (*extension*) in quanto incoraggia gli apprendenti a provare in maniera vivace e creativa tutto ciò che essi hanno appreso sino ad allora, ricollegandosi alle riflessioni condotte precedentemente su temi, personaggi e su Grazia Deledda e arricchendoli con il proprio vissuto personale per mezzo di un lavoro di continua cooperazione.

De facto, l'adattamento della novella ad un pezzo teatrale permette agli studenti di lavorare ulteriormente sui punti rilevanti del testo dell'autrice, sulle attività svolte sia in classe che nel Museo e nelle ricerche finali. I gruppi, in sostanza, devono inventare un dialogo tra i personaggi che avviene durante la preparazione del pane, danno voce alle figure centrali quali Cosima e sua madre e ne scelgono altri minori come le serve, i mendicanti o i parenti. Il pezzo teatrale, quindi, condensa insieme tutte le nozioni principali emerse ed elaborate in precedenza trasformandole e sintetizzandole in una cornice drammatica finalizzata a mettere in risalto l'essenza dei sentimenti e dei pensieri dell'autrice e dei personaggi.

²⁹³ Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., pp. 199-217, pp. 324-356.

²⁹⁴ Per l'allestimento della scena e per i costumi si consiglia un approccio minimalista, pertanto, è preferibile integrare nella recitazione soltanto l'essenziale per evitare problemi di trasporto degli item sino al luogo della performance finale.

Attraverso la creazione della breve opera i discenti comprendono più a fondo la cultura italiana e sarda e sono incoraggiati a muoversi all'interno di uno spazio e di un tempo lontani; ogni singolo studente, attraverso il ruolo da impersonare, evidenzia i tratti peculiari delle due culture e li condisce con la propria identità culturale e caratteriale.

La scrittura del copione è dunque il frutto di una stretta relazione tra teoria e pratica nato dall'analisi della novella *Pane casalingo*, dagli estratti del libro *Cosima*, dalle varie schede (somministrate prima, durante e dopo la visita al Museo), dalla ricerca di gruppo e dai vari esercizi a carattere psico-motorio. Tutti gli elementi incontrati – lessico, temi, strutture della lingua, peculiarità dei personaggi e della cultura italiana e sarda – vengono infine fissati nella memoria portando a termine il ciclo di apprendimento esperienziale con la *prehension*, la «presa dell'esperienza», la padronanza dei temi, della lingua, della cultura e delle competenze acquisite, che funge da base per una successiva esperienza facente parte del continuum di apprendimento teorizzato da Dewey, Lewin e Kolb.

Durante questa parte del laboratorio, oltre all'utilizzo della capacità di ragionare e al coinvolgimento di emozioni e sensazioni, vengono incentivate e accomodate ulteriormente competenze linguistico-comunicative, testuali, di sintesi, analisi, orientamento spazio-temporale, interazione, negoziazione, collaborazione e tolleranza; per di più, vengono migliorate le competenze tecniche e vengono incentivati la correzione degli errori²⁹⁵, la memoria, il senso di responsabilità, la consapevolezza di sé e del proprio corpo come efficace strumento di comunicazione, la creatività e l'analisi delle proprie emozioni.

Fase 3. Giochi psicodrammatici

Le attività riguardanti questa fase di lavoro hanno un carattere ludico e psico-motorio, possono essere eseguite in qualsiasi momento del laboratorio teatrale, sia in blocco che come rilassante e divertente intermezzo durante l'analisi della novella o come un momento di svago in classe durante la fase di ricerca. I giochi psicodrammatici si collocano prevalentemente all'interno della fase di sperimentazione attiva (*extension*) poiché i discenti sono fortemente incoraggiati ad esprimere attraverso la fisicità, in maniera pratica e dinamica, le emozioni indicate nelle istruzioni degli esercizi mediante le proprie. Gli esercizi fanno parte anche della fase di osservazione riflessiva (*intension*) in quanto gli studenti incontrano il principale oggetto della conoscenza, sé

²⁹⁵ Sarebbe consigliabile filmare le prove con iPad, videocamere o telefoni cellulari con lo scopo di visualizzare gli errori e migliorarli. Inoltre, sarebbe indicato registrare anche la performance finale, affinché rimanga a tutti gli studenti, al docente e al Museo un ricordo dell'esperienza.

stessi, e alcuni stati psichici e fisici (gioia, dolore, spensieratezza, fierezza, paura, sonno, fame, etc.) per mezzo della percezione sensoriale, della riflessione e dell'osservazione della propria emotività e del proprio corpo, tutto ciò sotto forma di gioco e con il movimento.

Dunque, la forte impronta ludica e psico-motoria stimola in maniera olistica gli studenti giacché permette loro di apprendere

tramite il coinvolgimento di tutte le capacità percettivo-sensoriali, la sollecitazione delle risorse senso-motorie, lo sviluppo delle capacità di linguaggio, inteso però come integrazione di tutti i linguaggi [...], il potenziamento delle competenze sia culturali e sociali che affettive ed emotive, oltre che quelle logico-razionali²⁹⁶.

Gli esercizi infatti sono adatti a promuovere l'utilizzo della mimica e della gestualità per esprimere in maniera creativa e gratificante i messaggi e potenziare il linguaggio verbale e non verbale. Oltre a sviluppare tali competenze comunicative, le attività sono finalizzate a migliorare le competenze sociali perché gli studenti interagiscono con gli altri, cercano di comprenderli, sostenerli e accogliere le diversità culturali e caratteriali; per di più, i discenti prendono coscienza dei sentimenti personali poiché guardano dentro il proprio io e diventano consapevoli delle proprie capacità espressive in quanto sono stimolati a esternare il proprio sé attraverso il corpo.

Inoltre, essendo i giochi psicodrammatici indicati ad abbassare il filtro affettivo²⁹⁷, gli apprendenti superano eventuali blocchi psicologici dovuti alla mancanza di sicurezza e alla paura di commettere errori, all'età adulta, alla motivazione allo studio, all'attenzione riposta sulla lingua e alla capacità di comprendere lo stato d'animo altrui e accettarlo per riuscire a gestire ogni tipo di situazione e per potersi esprimere in un clima sereno, sicuro dal punto di vista emotivo e divertente.

²⁹⁶ S. Semplici, *Insegnare italiano ai bambini*, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, 2011, pp. 206-217. Ivi, p. 211.

²⁹⁷ Stephen Krashen (1941), linguista e studioso delle moderne teorie sull'apprendimento della lingua, sostiene che l'acquisizione di una lingua è influenzata dall'esistenza del cosiddetto «socio-affective filter» (S. D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice-Hall International, New York, NY, 1988, p. 22), una sorta di dispositivo mentale che viene inibito e innalzato in un individuo da componenti emotive quali motivazione, attenzione, capacità empatica ed età. Il suddetto dispositivo è dunque regolato da specifici parametri: si abbassa se gli studenti vogliono imparare la lingua per integrarsi nella società, sono disposti a sbagliare, ripongono l'attenzione al significato, riescono a immedesimarsi nei compagni e comprenderne lo stato d'animo; si alza invece quando si vuole apprendere la lingua con scopi utilitari, pratici, per esempio iscriversi all'università o per lavoro, quando la lingua è considerata uno strumento per ottenere qualcosa di concreto, se lo studente ha un carattere particolarmente strutturato, se si concentra sulla forma della lingua, se si sente intimidito dagli altri e se è in età adolescenziale o adulta (cfr. S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice-Hall International, New York, NY, 1982; cfr. anche *Id.*, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, cit.).

Per di più, inibendo il filtro affettivo, le attività innescano il meccanismo dell'infantilizzazione degli adulti²⁹⁸ teorizzato dallo studioso bulgaro Georgi Lozanov (1926-2012), ideatore del metodo suggestopedico. Cos'è questo fenomeno psicologico? Secondo lo scienziato, l'infantilizzazione è data dalla combinazione di desuggestionamento (*desuggestion*) e suggestione (*suggestion*)²⁹⁹. Il desuggestionamento elimina i timori e le inibizioni di una persona, la suggestione invece accresce il coraggio e la creatività che permettono all'individuo di affrontare le situazioni con serenità³⁰⁰. Ritornare ad uno stato interiore infantile, dunque, dissolve ansia e paura e aiuta a superare con più tranquillità le insicurezze dovute all'emotività e all'insicurezza; il principio dell'infantilizzazione rende l'individuo più deciso e ne migliora le capacità di apprendimento.

La serie di esercizi a carattere psico-motorio (nel complesso dieci) favoriscono quindi la creazione di un clima in cui i discenti diventano nuovamente bambini, apprendono senza ansie, critiche e autocritiche; in definitiva, gli adulti si avvicinano allo studio con un nuovo atteggiamento interiore, agiscono con fiducia, spontaneità e creatività ed esprimono apertamente le loro emozioni; essi regrediscono all'infanzia, imparano senza stress, conflitti e filtri affettivi, sfruttando la loro creatività e, ricollegandoci a Dewey, si sentono liberi di esperire.

Sempre secondo tale principio, le attività possono essere eseguite anche con un sottofondo musicale che, come sosteneva Lozanov, facilita l'acquisizione in quanto rende la mente più ricettiva³⁰¹.

Un ulteriore consiglio pratico per il docente è quello di svolgere egli stesso gli esercizi prima degli studenti, possibilmente di fronte ad uno specchio o registrandosi per poi rivedersi; ciò è utile ad anticipare possibili difficoltà di esecuzione e a trovare strategie adeguate per evitare eventuali problemi. Infine, è vantaggiosa sia per il formatore che per gli studenti anche la visione di alcuni video tutorial³⁰² su Youtube che spiegano i *rudimenta* della mimica e della gestualità e forniscono utili esempi.

²⁹⁸ Cfr. G. Lozanov, *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, Gordon & Breach, New York, NY, 1978 (trad. ingl. G. Lozanov, *Suggestologija*, Izd. Nauka i izkustvo, Sofia, 1971); cfr. anche W. J. Bancroft, *Suggestopedia and Language Acquisition. Variations on a Theme*, Gordon & Breach, Amsterdam, 1999.

²⁹⁹ Cfr. G. Lozanov, *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, cit., p.166.

³⁰⁰ Cfr. *ivi*, p. 184.

³⁰¹ Cfr., *ivi*, p. 124.

³⁰² Alcuni dei numerosi video che offrono diversi spunti di riflessione e idee:

Espressioni facciali https://www.youtube.com/watch?v=AUH4Z_tddvI [ultimo accesso 22.08.2017];

Emozioni ed espressioni di base <https://www.youtube.com/watch?v=U5tzSNXRk74> [ultimo accesso 22.08.2017];

Esercizi (corso di teatro) <https://www.youtube.com/watch?v=OIT1Dzb0zxo> [ultimo accesso 22.08.2017].

Attività 1. *Conoscenza dello spazio*

Obiettivi principali: iniziale attivazione fisica e conoscenza dello spazio.

Livello di difficoltà: basso.

Tempo: 4 minuti.

Funzionamento: l'insegnante invita gli studenti a disporsi in cerchio, a camminare uno dietro l'altro per due o tre due minuti con una velocità normale e ad osservare l'ambiente circostante. L'esercizio può essere svolto sia in classe che nel giardino della Casa o comunque all'aperto ed è atto a far familiarizzare con lo spazio. Gli apprendenti, infatti, cominciano a considerare lo spazio un palcoscenico dove potersi muovere ed esprimere liberamente, iniziano a lasciarsi andare e ad attivare il corpo.

Attività 2. *Esplorazione dello spazio*³⁰³

Obiettivi principali: attivazione fisica, conoscenza dello spazio, riscaldamento espressivo e abbassamento del filtro affettivo.

Livello di difficoltà: medio.

Tempo: 10 minuti.

Funzionamento: i discenti sono invitati a deambulare in aula, nell'androne della scuola o all'aperto e a mimare, una dopo l'altra, le camminate di un individuo con le seguenti peculiarità: fiero, allegro, impaurito, assonnato, esausto, dolorante, pieno di energia. Il docente guida la classe indicando ad alta voce il tipo di camminata e lasciando circa un minuto di tempo per esecuzione di ognuna di esse. Nel caso fosse necessario, l'insegnante stesso può simulare le andature e fornire aiuto.

Con questo esercizio gli studenti continuano a esplorare lo spazio e a comprendere che esso è parte integrante della performance; inoltre, cominciano a prendere consapevolezza del proprio corpo e delle sue potenzialità espressive e a sperimentare un possibile stato fisico ed emotivo dei loro personaggi. Infine, l'attività permette di creare un clima divertente nel quale i discenti sono incoraggiati a mettere alla prova sé stessi senza aver paura degli altri.

³⁰³ Attività adattata dal manuale di S. Roncaglia (a cura di), *A teatro con Neandertal boy*, Città Nuova, Roma, 1999, pp. 85-86.

Attività 3. Acchiappino esplosivo³⁰⁴

Obiettivi principali: utilizzo della voce e dell'energia e abbassamento del filtro affettivo.

Livello di difficoltà: basso.

Tempo: 6 minuti.

Funzionamento: gli studenti circolano nell'aula, nell'androne o all'aperto e l'insegnante nomina il primo "acchiappino"; questo deve "esplodere" – vale a dire emettere un grido liberatorio – e dopo alcuni istanti deve toccare un'altra persona che, a sua volta, emetterà un grido, deambulerà per qualche attimo nello spazio e toccherà un'altra persona che prenderà il suo posto, e così via, sinché tutti verranno acchiappati, esploderanno e acchiapperanno. È possibile essere acchiappati anche più volte. L'esercizio crea un'atmosfera ludica, stimola ulteriormente l'attivazione del corpo, incoraggia l'uso della voce e lo sprigionamento di energia e aiuta ad abbassare il filtro affettivo, pertanto, è un ottimo allenamento soprattutto per gli studenti più timidi.

Attività 4. La tempesta

Obiettivi principali: riscaldamento espressivo, coordinamento e coesione di gruppo.

Livello di difficoltà: medio-alto.

Tempo: 5 minuti.

Funzionamento: l'insegnante divide la classe in quattro gruppi e spiega in maniera esaustiva lo svolgimento dell'attività. Il primo gruppo simula un vento di burrasca, il secondo finge di essere il mare in tempesta, il terzo ricrea un temporale con pioggia forte, tuoni e lampi, e il quarto immagina di essere una barca nel bel mezzo della tempesta con alcune persone a bordo. I primi tre gruppi circondano la barca indirizzando le intemperie verso quest'ultima. I gruppi devono utilizzare anche la voce per emettere suoni. Il vento, il mare e il temporale aumentano sempre più la loro intensità mentre la barca si trova in grave difficoltà, sinché, raggiunto l'apice della tempesta, questa si placa lentamente e si ristabilisce il sereno. L'insegnante eventualmente offre supporto con la gestualità, la mimica e spiegazioni verbali nel caso di bisogno. Agli studenti è lasciata la decisione di simulare insieme il culmine della tempesta e di ristabilire la quiete.

Questa attività stimola il movimento, l'utilizzo di tutto il corpo e della voce per liberare la carica espressiva di ogni studente. In più, la contemporaneità delle simulazioni è utile a ridurre la timidezza e esorta gli studenti a coordinare le azioni e a lavorare in maniera coesa.

³⁰⁴ Cfr. S. Pitruzzella, *Manuale di teatro creativo. 240 tecniche drammatiche da utilizzare in terapia, educazione e teatro sociale*, cit., p. 46.

Attività 5. *Discussione senza voce*

Obiettivo principale: sfruttamento delle potenzialità delle mani, della braccia e del viso.

Livello di difficoltà: basso.

Tempo: 3 minuti.

Gli studenti lavorano in coppia. Ogni coppia avvia una discussione senza l'uso della voce ma soltanto con la mimica e la gestualità. All'interno di ogni coppia non si sa quale sia il tema della discussione, ma ciascuno studente deciderà, a seconda dell'espressione facciale e della veemenza dei propri gesti, se dare l'impressione che si tratti di una conversazione pacata o accesa.

Con questo esercizio gli studenti sono obbligati a sfruttare le potenzialità delle mani, delle braccia, l'espressione del viso e a prendere consapevolezza delle proprie risorse latenti.

Attività 6. *Situazioni*

Obiettivi principali: sfruttamento della gestualità e della mimica, abbassamento del filtro affettivo.

Livello di difficoltà: medio-basso.

Tempo: 30 minuti.

Funzionamento: questa attività si svolge in gruppi di tre. L'insegnante consegna ad ogni gruppo una busta all'interno della quale sono contenuti dei biglietti con i successivi atteggiamenti o condizioni fisiche o emotive:

MAL DI PANCIA	MAL DI TESTA	MAL DI TESTA
MAL DI SCHIENA	SONNO	FAME
ATTEGGIAMENTO PENSIEROSO	RABBIA	DIVERTIMENTO
SERENITÀ	GIOIA	ATTEGGIAMENTO RELIGIOSO

Ciascun membro del gruppo estrae a turno un biglietto e mima lo stato fisico o emotivo indicato. Il docente monitora i gruppi e li aiuta a valorizzare le capacità espressive personali dando feedback ed eseguendo egli stesso il mimo per fornire possibili esempi delle performance. Alla fine, alcune modalità possono essere mimate anche in plenaria.

Questo esercizio è atto a creare un clima divertente e sereno nel quale gli apprendenti possono operare liberamente, in maniera disinvolta e senza timore di sbagliare. Inoltre, attraverso le continue prove, i discenti prendono consapevolezza di sé e percepiscono il proprio corpo come efficace strumento di comunicazione.

Attività 7. La palestra espressiva³⁰⁵

Obiettivi principali: sperimentare il potenziale espressivo attraverso la traduzione in gesti dei dialoghi.

Livello di difficoltà: medio.

Tempo: 30 minuti.

Funzionamento: questa attività si svolge in coppie formate da uno studente A e uno studente B. Il docente consegna a tutti gli studenti A la striscia gialla (rivolta verso il basso) della situazione 1 indicante il ruolo da tradurre in gesti; subito dopo consegna a tutti gli studenti B la striscia verde (sempre della situazione 1 e rivolta verso il basso) contenente l'altro ruolo. Al via dell'insegnante, sia gli studenti A che gli studenti B leggono il contenuto del proprio foglietto senza mostrarlo a compagni. Dopodiché, a turno, ogni studente mima la situazione assegnata e tenta di indovinare cosa fa il compagno. Al termine, si prosegue nello stesso modo con le altre tre situazioni.

³⁰⁵ Attività adattata dal manuale di S. Roncaglia (a cura di), *A teatro con Neandertal boy*, cit., pp. 88-89.

Situazione 1

Studente A

Sono in un ristorante, il cibo è ottimo, sto mangiando tanto e il conto è molto economico.



Studente B

Sto mangiando in un ristorante, il cibo non è buono, trovo una mosca nel piatto, mi viene il mal di pancia e pago tanto.

Situazione 2

Studente A

Sono al mare, c'è molto caldo. Tiro fuori dalla borsa una bottiglia d'acqua, ma l'acqua è davvero caldissima. Allora mi viene un'altra idea: compro un gelato, ma in poco tempo si scioglie in mano.



Studente B

Sono al parco a fare jogging. Improvvisamente mi è venuta molta sete, trovo una fontana e bevo dell'acqua fresca.

Situazione 3

Studente A

Sto camminando su una fune legata tra due alberi, mi sto divertendo perché sono molto coraggioso.



Studente B

Sono in una foresta di notte, sto cercando il mio cane, sento strani suoni e ho molta paura.

Situazione 4

Studente A

Sto trasportando un cestino carico di patate, è molto pesante e sto facendo una grande fatica.

Studente B

Sto camminando spensierato/a per il prato, improvvisamente vedo dei fiori, li raccolgo, li odorò e li metto in un cestino.

Questa attività stimola lo sfruttamento delle risorse espressive e della creatività e contribuisce a mantenere un'atmosfera divertente e serena nella quale gli apprendenti possono mostrare sé stessi e le proprie capacità senza filtri affettivi. Inoltre, il contenuto delle strisce offre agli studenti l'opportunità di cimentarsi continuamente in nuove circostanze, di adattarsi a queste, di sviluppare prontezza ed elasticità mentale e fisica.

Attività 8. Il mercato immaginario³⁰⁶

Obiettivi principali: porre l'attenzione sulle peculiarità caratteriali, atteggiamenti, stati d'animo dei personaggi della novella *Pane casalingo* e caratteristiche culturali dell'ambiente locale analizzate in precedenza nelle schede.

Livello di difficoltà: medio-alto.

Tempo: 45 minuti.

Funzionamento: l'attività si articola in **quattro punti, A, B, C e D.**

Con il **punto A** ogni studente riceve dieci cartellini (in formato A5 e di diversi colori) ed è invitato a scrivere su ognuno di essi una parola indicante una caratteristica dei personaggi (religiosità, senso del dovere, severità, etc.) oppure uno stato d'animo dei personaggi (paura, desiderio di evasione, allegria, etc.) o una caratteristica dell'ambiente culturale (tradizioni, arcaismo, etc.), in definitiva, gli elementi astratti su cui si è discusso nelle fasi precedenti del percorso e che rappresentano la merce da esporre al mercato.

³⁰⁶ Attività adattata da S. Pitruzzella, *Manuale di teatro creativo. 240 tecniche drammatiche da utilizzare in terapia, educazione e teatro sociale*, cit., p. 208.

Nel **punto B** gli studenti, tutti insieme, dividono i cartellini e li posizionano su diversi banchi (4-6) che fungono da bancarelle. In seguito, di comune accordo, scelgono anche un venditore per ogni bancarella.

Con il **punto C** gli altri apprendenti gironzolano tra le bancarelle del mercato e acquistano le caratteristiche dell'ambiente e dei personaggi, gli stati d'animo e gli atteggiamenti che preferiscono mentre i venditori forniscono chiarimenti sulla loro merce.

Alla fine, con il **punto D**, i venditori raccontano a tutti (in plenaria) ciò che hanno venduto e i clienti ciò che hanno acquistato e il motivo degli acquisti.

L'esercizio può essere svolto sia prima della scrittura dei pezzi teatrali che dopo; in ogni caso è atto a far riflettere ulteriormente sulle caratteristiche astratte dei personaggi e dell'ambiente culturale (carattere dei personaggi, sentimenti, atteggiamenti, credenze, etc.) emerse dai lavori sulle schede. Nel caso il copione non fosse stato ancora scritto, l'attività potrebbe stimolare un'ulteriore riflessione sulle peculiarità da includere nella stesura. Se invece l'adattamento teatrale fosse stato già realizzato, l'esercizio porterebbe gli apprendenti a consolidare le proprie idee e ad enfatizzare le caratteristiche incorporate nelle proprie creazioni.

Attività 9. I personaggi della novella Pane casalingo

Obiettivi principali: esercitare le capacità espressive per mimare i personaggi della novella e stimolare la creatività.

Livello di difficoltà: medio.

Tempo: 15 minuti.

Funzionamento: l'esercizio si esegue in gruppi di quattro. Ogni membro del gruppo sceglie uno dei personaggi della novella *Pane casalingo*, senza svelarlo agli altri: la madre di Cosima, Cosima, la serva, il mendicante. In seguito, uno alla volta, gli studenti mimano le azioni che la figura selezionata compie nella novella mentre gli altri tentano di indovinarle. I gruppi possono anche ripetere il compito impersonando un ruolo differente da quello già mimato.

L'attività è utile a migliorare le capacità espressive e a fruttarle il più possibile perché i compagni indovinino il personaggio, stimola la creatività e la coesione di gruppo e prepara alla messa in scena dei copioni teatrali.

Attività 10. I messaggi dei personaggi della novella Pane casalingo

Obiettivo: esercitare le capacità espressive per mimare i messaggi dei personaggi della novella e stimolare la creatività.

Livello di difficoltà: medio.

Tempo: 15 minuti.

Funzionamento: gli studenti, in coppia, scelgono uno dei seguenti ruoli in cui immedesimarsi: Cosima, la madre di Cosima, la serva e il mendicante. La scelta deve essere concordata insieme. Dopodiché, ogni apprendente immagina un messaggio che il proprio personaggio indirizza all'altro e lo mima (ad esempio, la serva comunica a Cosima che è ora di alzarsi per preparare il pane, oppure il mendicante chiede ad una delle abitanti della casa di avere del pane). Infine, il destinatario del messaggio indovina ciò che viene comunicato.

Lo scopo centrale dell'attività è quello di sfruttare il potenziale espressivo e la creatività per rappresentare al meglio i personaggi. L'esercizio, inoltre, prepara la classe alla recita dei pezzi teatrali.

Fase 4. Studio del pezzo, prove e performance finale

L'ultima sezione del progetto è quella riguardante lo studio mnemonico dei copioni, la ricerca dei costumi e degli oggetti per la scenografia, le prove e la rappresentazione finale. Questa sezione di lavoro può essere collocata nella fase di sperimentazione attiva in quanto è incentrata sul dinamismo e sulla creatività (*extension*); gli studenti, infatti, esperiscono vivacemente attraverso lo studio delle parti, le prove, la ricerca di abiti e item utili per la messa in scena utilizzando tutte le loro competenze (cognitive, linguistico-comunicative, sociali, culturali, tecniche, organizzative, etc.), emozioni, memoria, sensi, intuizioni, fisicità e volontà. Questa parte del percorso, inoltre, chiude il ciclo di apprendimento con il consolidamento di una certa padronanza dell'esperienza (*prehension*), olistica e interdisciplinare, che funge da base per eventuali successive esperienze garantendo il continuum formativo degli allievi.

Vediamo più nello specifico cosa accade in questa fase conclusiva. Una volta che i copioni dei gruppi sono stati corretti dal docente, ogni studente prosegue con la fissazione della propria parte attraverso la lettura, possibilmente ad alta voce, e la ripetizione (per ottimizzare i tempi ognuno studia la propria parte al di fuori dell'orario scolastico). Entrambe le operazioni favoriscono l'immagazzinamento nella memoria a lungo termine di strutture linguistiche (morfo-sintassi e fonologia), lessico ed elementi concettuali (cultura, tradizioni, carattere dei personaggi, etc.) e, per di più, incoraggiano gli apprendenti a migliorare le capacità mnemoniche, la scioltezza, lo stile espositivo e le capacità di espressione delle emozioni.

In seguito, in classe o all'aperto, i copioni vengono ripetuti svariate volte in modo tale che gli studenti, all'interno di ogni gruppo, possano coordinare l'esposizione. Naturalmente è opportuno

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 266

che le prove siano monitorate dall'insegnante, affinché quest'ultimo dia dei feedback riguardanti l'aspetto verbale e non verbale delle performance di ciascun apprendente. A questo proposito sarebbe di ausilio la ripresa delle prove (con una videocamera, iPad o telefono cellulare) cosicché gli attori possano riguardare sé stessi e notare i punti delle esposizioni da migliorare.

Nella bella stagione, dopo aver preso accordi con gli operatori del Museo-Casa di Grazia Deledda, la performance finale potrebbe eventualmente anche essere messa in scena nel giardino della Struttura. L'ampio spazio – che permette il libero movimento – i grandi alberi, la suggestiva visuale su Nuoro e sul Monte Ortobene costituirebbero il palcoscenico ideale sul quale esercitare le competenze ed esporre le conoscenze acquisite durante l'intero progetto, animare i personaggi e dare voce ai loro pensieri e ai loro desideri (per ridurre le difficoltà durante il trasporto rammento che il docente dovrebbe invitare i discenti a reperire gli oggetti da utilizzare sul palcoscenico strettamente necessari e caratterizzanti i personaggi – setacci, farina, etc. – e le loro operazioni e che, a seconda dei copioni, sarebbero utili soltanto alcuni pezzi di mobili essenziali, per esempio un tavolo dove appoggiare gli item e una sedia dove uno dei personaggi possa sedersi. Ricordo anche che ogni performance finale non dovrebbe superare la durata di quindici minuti. Inoltre, prima delle diverse messe in scena, gli studenti dovrebbero prepararsi con esercizi di respirazione per rilassarsi e trovare la concentrazione).

La grandezza del giardino offre, altresì, la presenza di un eventuale pubblico di massimo cinquanta persone che potrebbero comodamente sedere e vedere le performance. Del pubblico potrebbero far parte altre classi della stessa scuola o di altre scuole, operatori della Struttura e di altri musei, insegnanti di varie scuole, amministratori di enti pubblici, conoscenti, etc. In aggiunta, lo spettacolo teatrale dovrebbe essere introdotto dal docente e da uno o più responsabili del Museo e, volendo, potrebbe essere integrato dall'intervento di uno studioso di Grazia Deledda.

In ultima analisi, anche la messa in scena finale dovrebbe essere filmata così che al docente e alla sua scuola, al Museo e agli studenti rimanga un memento dell'esperienza.

3.4.1.4 Schede di valutazione del progetto

Anche al percorso educativo presso il Museo-Casa di Grazia Deledda allego due schede di valutazione: la prima rivolta agli insegnanti e al personale della Struttura e la seconda agli studenti. Il primo questionario è suddiviso in cinque sezioni. La prima sezione, da compilare a cura del docente, è finalizzata a verificare la qualità della fase di preparazione alla visita. Il secondo punto, indirizzato al docente e agli operatori del Museo, si concentra invece sull'apprendimento durante la visita in loco, sulle competenze acquisite e sul lavoro nella sala della cucina e nella sala della dispensa. La terza parte, riservata ancora al docente e agli operatori della Struttura, è stata ideata per controllare la qualità dell'organizzazione e della cooperazione tra l'insegnante e il Museo. Con le domande della quarta sezione, destinate soltanto al docente, si accerta se il laboratorio teatrale è stato proficuo, se è stato organizzato in maniera ottimale e se i discenti hanno acquisito le diverse competenze. Nella quinta e ultima parte il docente verifica se sono stati raggiunti gli obiettivi generali, se le metodologie adottate sono state adeguate e se gli studenti sono stati motivati all'apprendimento.

Scheda di valutazione del percorso formativo (compilare a cura del docente e degli operatori museali)

	Sì	No	In parte	Commenti
1. FASE DI PREPARAZIONE IN CLASSE (a cura del docente)				
Gli studenti sono stati preparati in maniera adeguata alla visita al Museo?				
Le informazioni divulgate in classe (introduzione al progetto, informazioni iniziali sul Museo-Casa di Grazia Deledda e sul laboratorio teatrale, introduzione al tema del pane) sono state quantitativamente e qualitativamente calibrate per assicurare la motivazione degli studenti?				
L'acquisizione del lessico di base si è rivelata sufficiente come input iniziale per affrontare la visita?				
2. VISITA AL MUSEO (a cura del docente e degli operatori del Museo-Casa di Grazia Deledda)				
Il Museo si è rivelato un luogo ideale per formare gli studenti?				

Il Museo si è rivelato uno spazio ideale di acquisizione ed esplorazione della lingua italiana e delle culture italiana e sarda?				
L'atmosfera di lavoro era piacevole?				
Gli studenti hanno sviluppato ed esercitato competenze comunicative, linguistiche e culturali?				
Gli studenti hanno sviluppato ed esercitato competenze trasversali (interazionali, di pianificazione, di previsione, sociali, etc.)?				
Il lavoro nella sala della cucina e nella sala della dispensa si è rivelato interessante e motivante per gli studenti?				
La compilazione delle schede con le varie attività si è rivelata utile a verificare e consolidare l'apprendimento?				
Nella sala della cucina gli studenti hanno confrontato la realtà delle esposizioni con quello che avevano appreso in precedenza in classe sulla scheda 5? Hanno lavorato sull'incipit del romanzo (<i>Cosima</i>) che si riferisce alla cucina? Hanno cominciato a comprendere lo stile di scrittura di G. Deledda e la cultura della società del tempo? Hanno potuto espandere il bagaglio lessicale?				
Nella sala della dispensa gli studenti hanno confrontato la realtà delle esposizioni con quello che avevano appreso in precedenza in classe sulla scheda 6? Hanno lavorato sull'estratto dell'opera (<i>Cosima</i>) che si riferisce alla dispensa? Hanno capito la vita e le abitudini di Grazia Deledda e della sua famiglia? Hanno potuto espandere il bagaglio lessicale?				
Le conoscenze acquisite nelle altre sale del Museo e nel giardino, sebbene non approfondite, hanno garantito il primo e il secondo livello della <i>flow experience</i> ?				
3. ORGANIZZAZIONE E COOPERAZIONE DOCENTE-MUSEO (a cura del docente e degli operatori del Museo-Casa di Grazia Deledda)				
La cooperazione tra docente e operatori museali è stata coesa?				
L'organizzazione degli spazi a disposizione per l'apprendimento nel Museo è stata ottimale?				
I tempi di lavoro nel Museo sono stati rispettati?				
4. IL LABORATORIO TEATRALE (a cura del docente)				
Il laboratorio teatrale si è rivelato una forma di studio adatta e proficua per formare gli studenti?				
Il laboratorio si è rivelato un momento ideale di acquisizione ed esplorazione della lingua italiana e				

delle culture italiana e sarda?				
L'atmosfera di lavoro era piacevole?				
Gli studenti hanno sviluppato competenze linguistico-comunicative?				
Gli studenti hanno sviluppato competenze letterarie e artistiche?				
Gli studenti hanno sviluppato competenze trasversali (interazionali, di pianificazione, di previsione, sociali, etc.)?				
Gli studenti hanno avuto successo nella scrittura dei copioni e nella messa in scena finale?				
I temi elaborati erano inerenti alle precedenti fasi del percorso educativo?				
L'organizzazione degli spazi a disposizione per l'apprendimento durante laboratorio è stata ottimale?				
I tempi di lavoro del laboratorio sono stati rispettati?				
5. OBIETTIVI GENERALI, METODOLOGIE E COINVOLGIMENTO DEGLI STUDENTI (a cura del docente)				
Gli approcci, i metodi e le tecniche didattiche adottati sono stati efficaci per l'apprendimento?				
L'iniziativa ha avuto anche carattere di interdisciplinarietà?				
Il percorso educativo orientato all'azione ha permesso effettivamente la partecipazione attiva degli studenti?				
Il percorso educativo ha suscitato l'interesse degli studenti?				
Il percorso educativo ha suscitato la motivazione degli studenti?				
L'intero percorso è stato proficuo?				
Si può dire che la <i>flow experience</i> , soprattutto al terzo livello, si sia verificata?				

Come ho già accennato, la seconda scheda di valutazione è indirizzata agli studenti. Questi possono esprimere il loro parere sull'intero percorso aiutando gli addetti ai lavori alla riflessione su ciò che è stato fatto e offrendo gli input per un eventuale miglioramento dell'iniziativa.

La scheda si articola in otto domande. Le prime tre sono atte a verificare l'utilità del percorso didattico, l'interesse e la motivazione degli apprendenti. Con il quarto e il quinto quesito gli studenti identificano il momento più interessante e quello meno interessante del percorso. La sesta domanda invita gli apprendenti a valutare l'organizzazione e la struttura in fasi dell'iniziativa.

Nel settimo quesito gli studenti possono fornire delle idee da prendere in considerazione per ottimizzare la proposta e nell'ultimo spiegano se e perché consiglierebbero o meno un tale percorso di apprendimento ad altri studenti di italiano L2.

Scheda di valutazione del percorso formativo (da compilare ad opera degli studenti)

1. Come valuti l'intero percorso formativo?

Molto utile

Utile

Mediamente utile

Poco utile

Per niente utile

Perché?

2. Il percorso formativo ti è sembrato

Molto interessante

Interessante

Mediamente interessante

Poco interessante

Per niente interessante

Perché?

3. Il percorso formativo ti è sembrato

Molto coinvolgente

Coinvolgente

Mediamente coinvolgente

Poco coinvolgente

Per niente coinvolgente

Perché?

4. Qual è stato il momento più interessante? Perché?

.....

5. C'è stato un momento poco interessante? Qual è stato e perché per te non è stato interessante?

.....

6. Hai trovato le fasi di lavoro articolate ed organizzate

Molto bene

Bene

Abbastanza bene

Non bene

Molto male

Perché?.....

.....

7. Quali suggerimenti daresti per migliorare il progetto?

.....

.....

8. Consigliaresti ad altri studenti di italiano di partecipare a questo progetto? Perché?

.....

.....

4. Sperimentazione al Museo del corallo

Prima di riportare i risultati della fase pratica vorrei informare chi legge il presente scritto che, rispetto alla tabella di marcia, è stata apportata una variazione alla parte finale del progetto riguardante il laboratorio presso il maestro orafo. A causa di impedimenti burocratici non è stato consentito agli studenti di lavorare con attrezzi e macchinari con il fine di creare un piccolo gioiello in corallo. Tuttavia, il momento di apprendimento all'interno dell'atelier orafo, sebbene non si sia svolto del tutto come progettato inizialmente, si è dimostrato ugualmente proficuo. I maestri orafi infatti hanno sostituito all'attività manuale degli studenti momenti dedicati alla mostra di oggetti di considerevole valore artistico e hanno suscitato così nei visitatori notevole sorpresa e curiosità.

Oltre a ciò, vorrei aggiungere che l'iniziativa è stata presentata in cinque classi di italiano L2 di studenti Erasmus incoming (livello A1) dell'Università degli Studi di Sassari con il sostegno e la collaborazione del Centro Linguistico di Ateneo che ha accolto la proposta mettendo a disposizione spazi adeguati e fornendo aiuto e consigli nell'organizzazione della sperimentazione.

In questo capitolo presenterò prima i risultati dell'esperienza cominciando dalle schede di valutazione che forniscono uno sguardo d'insieme. In seguito, esporrò le mie constatazioni raccolte durante le diverse fasi allo scopo di rispondere ai seguenti quesiti:

- L'approccio costruttivista si è rivelato ideale per il percorso al Museo del corallo?
- Il materiale didattico ideato è stato ottimale per la *flow experience* e per l'apprendimento della lingua e della cultura italiana nel Museo?
- Occorre apportare modifiche per ottimizzare l'iniziativa?

All'iniziativa hanno aderito un gruppo di nove studenti, sette dei quali iscritti alla Facoltà di Arte e Archeologia e due alla Facoltà di Giurisprudenza nei loro paesi d'origine, tre provenienti dalla Tunisia, tre studentesse dalla Germania, una dall'Olanda, una dalla Romania e una dalla Croazia.

Il capitolo è articolato in cinque paragrafi:

- le schede di valutazione;
- l'analisi dei risultati della fase di preparazione alla visita;
- l'analisi dei risultati delle attività svolte durante la visita;
- l'analisi dei risultati dell'esperienza presso il laboratorio del maestro orafo;

- le riflessioni finali.

4.1 Schede di valutazione

Questionario riservato alla docente, all'operatrice museale e al maestro orafo

	Si	No	In parte	Commenti
1. FASE DI PREPARAZIONE IN CLASSE (a cura del docente)				
Gli studenti sono stati preparati in maniera adeguata alla visita al Museo?	X			
Le informazioni divulgate in classe (introduzione al progetto, informazioni iniziali sul Museo del corallo e sul laboratorio presso il maestro orafo, introduzione al tema del corallo) sono state quantitativamente e qualitativamente calibrate per assicurare la motivazione degli studenti?	X			
L'acquisizione del lessico di base si è rivelata sufficiente come input iniziale per affrontare la visita?	X			Sì, anche se in questa fase nulla osta all'inserimento di uno o più esercizi, senza però anticipare troppi item lessicali per non privare gli studenti della scoperta del lessico all'interno del Museo.
2. VISITA AL MUSEO (a cura del docente e degli operatori del Museo del corallo)				
Il Museo si è rivelato un luogo ideale per formare gli studenti?	X			
Il Museo si è rivelato uno spazio ideale di acquisizione ed esplorazione della lingua italiana e delle culture italiana e sarda?	X			Alcuni termini tecnici sono risultati difficili da percepire, ma l'ausilio delle spiegazioni orali e delle immagini sui pannelli ne ha agevolato la comprensione.
L'atmosfera di lavoro era piacevole?	X			L'atmosfera di lavoro è stata resa piacevole anche attraverso le numerose attività socializzanti di coppia e di gruppo e l'interazione con la docente e con l'operatrice museale.
Gli studenti hanno sviluppato ed esercitato competenze comunicative, linguistiche e culturali?	X			Sì, mediante la produzione scritta e orale, sebbene gli

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 274

				studenti di origine tunisina talvolta abbiano avuto difficoltà nella produzione orale.
Gli studenti hanno sviluppato ed esercitato competenze trasversali (interazionali, di pianificazione, di previsione, sociali, etc.)?	X			
La visita guidata delle stanze si è rivelata interessante e motivante per gli studenti?	X			La visita si è rivelata molto interessante e motivante grazie alla collaborazione con l'operatrice museale. Gli studenti hanno dimostrato grande curiosità anche ponendo domande.
La compilazione delle schede con le varie attività si è rivelata utile a verificare e consolidare l'apprendimento?	X			Nonostante siano stati tralasciati alcuni esercizi per ragioni di tempistica, le schede sono state utili alla verifica e ad ulteriori approfondimenti.
Nella stanza della biologia gli studenti hanno capito cos'è il corallo rosso, come si riproduce, le condizioni di sviluppo e di cosa si nutre?	X			Gli studenti hanno appreso i concetti in maniera approfondita, tuttavia, i termini appartenenti al linguaggio specialistico hanno richiesto per loro maggiore impegno.
Nella stanza della biologia gli studenti hanno ampliato e consolidato il lessico di base?	X			
Nella stanza della pesca gli studenti hanno capito ad opera di quali popoli cominciò la pesca del corallo, quali furono i primi strumenti di pesca e i danni causati dallo sfruttamento delle risorse?	X			
Nella stanza della pesca gli studenti hanno ampliato e consolidato il lessico di base?	X	X		Gli studenti, in linea di massima, hanno ampliato il lessico di base sebbene sia restato spazio per il consolidamento.
Nella stanza della storia gli studenti hanno acquisito le conoscenze riguardanti la storia della pesca del corallo dalla preistoria all'età romana e nel Medioevo? Hanno acquisito informazioni principali sul corallo nella mitologia e nella tradizione? Hanno percepito che il mestiere dell'artigiano del corallo è stato ed è ancora importante nell'economia della città di Alghero? Hanno acquisito conoscenze riguardanti lo stemma della città?	X			Gli allievi hanno raggiunto gli obiettivi preposti, hanno partecipato in maniera attiva esprimendo anche spontaneamente la conoscenza del mito. Inoltre, hanno colto le differenze tra il lavoro artistico e quello artigianale.
Nella stanza della storia gli studenti hanno ampliato e consolidato il lessico di base?	X			Sì, e hanno inoltre fatto confronti con oggetti

				appartenenti alle loro culture.
3. ORGANIZZAZIONE E COOPERAZIONE DOCENTE-MUSEO (a cura del docente e degli operatori del Museo del corallo)				
La cooperazione tra docente e operatori museali è stata coesa?	X			Il lavoro di coppia tra docente e operatrice museale si è svolto in perfetta sintonia; inoltre, sono stati scambiati consigli reciproci.
L'organizzazione degli spazi a disposizione per l'apprendimento nel Museo è stata ottimale?	X			Gli spazi sono risultati ideali per il nostro gruppo di 11 persone (9 studenti, la docente e l'operatrice museale). Il salottino con i divani era comodo e accogliente.
I tempi di lavoro nel Museo sono stati rispettati?	X			In linea di massima sì, sebbene si potrebbe accorciare il programma, suddividere la visita con i lavori sulle schede in due giornate o anche pensare ad un quarto step dedicato esclusivamente alla produzione delle composizioni scritte.
4. IL LABORATORIO (a cura del docente e del maestro orafo)				
Il laboratorio del maestro orafo si è rivelato un luogo per formare gli studenti?	X			In linea di massima sì, sebbene non sia stato possibile creare il gioiello.
Il laboratorio si è rivelato uno spazio ideale di acquisizione ed esplorazione della lingua italiana e delle culture italiana e sarda?	X			L'atelier si è rivelato un luogo ideale per la trasmissione della cultura italiana e locale; le spiegazioni dei due artigiani, sebbene talvolta troppo lunghe e difficili da comprendere, hanno stimolato maggiormente l'abilità ricettiva dell'ascolto, ma anche il dialogo intersichico.
L'atmosfera di lavoro era piacevole?	X			
Gli studenti hanno sviluppato competenze linguistico-comunicative?	X			Gli studenti hanno comunicato tra loro e hanno posto domande all'insegnante e ai maestri orafi mostrando interesse per le

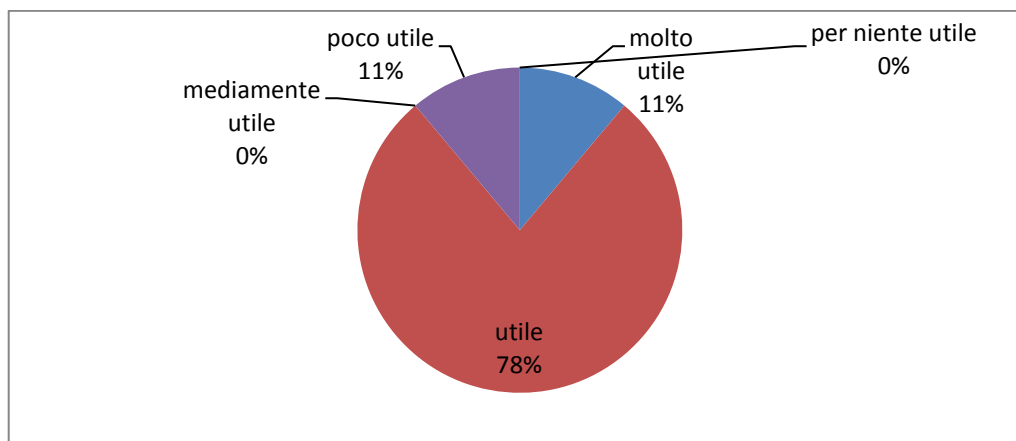
				procedure di lavorazione del corallo e per la cultura algherese in generale.
Gli studenti hanno sviluppato competenze professionali e tecniche?		X		Non essendo stato possibile far lavorare gli studenti con i macchinari, gli studenti hanno soltanto osservato la procedura di lavorazione del corallo apprendendola in maniera astratta. I maestri orafi, tuttavia, hanno sostituito al momento di lavoro pratico la mostra di gioielli da loro creati di notevole valore artistico verso i quali gli studenti hanno mostrato particolare interesse.
Gli studenti hanno sviluppato competenze trasversali (interazionali, di pianificazione, di previsione, sociali, etc.)?		X		Gli studenti hanno potuto sviluppare le competenze internazionali e sociali, ma, non avendo lavorato, non hanno esercitato competenze di pianificazione, previsione, etc.)
Gli studenti hanno avuto successo nella creazione del gioiello?			X	
5. ORGANIZZAZIONE E COOPERAZIONE DOCENTE-MAESTRO ORAFO (a cura del docente e del maestro orafo).				
La cooperazione tra docente e maestro orafo è stata coesa?	X			La cooperazione è stata coordinata e coesa e i due maestri orafi sono stati sempre a disposizione di chi poneva quesiti.
L'organizzazione degli spazi a disposizione per l'apprendimento nel laboratorio è stata ottimale?	X			
I tempi di lavoro nel laboratorio sono stati rispettati?		X		L'exploit orale è risultato più lungo di quanto preventivato.
6. OBIETTIVI GENERALI, METODOLOGIE E COINVOLGIMENTO DEGLI STUDENTI (a cura del docente).				
Gli approcci, i metodi e le tecniche didattiche adottati sono stati efficaci per l'apprendimento?	X			Sì, in quanto gli studenti hanno potuto lavorare in maniera dinamica e cooperativa con continue riflessioni intrapsichiche e intensa

				comunicazione.
L'iniziativa ha avuto anche carattere di interdisciplinarietà?	X			È risultato che l'interazione tra le molteplici discipline è stata uno dei punti di forza dell'iniziativa, è stata apprezzata e ha stimolato gli studenti ad attingere dal bagaglio di pre-conoscenze per accomodarle in seguito. Inoltre, l'interdisciplinarietà si è dimostrata un valido veicolo di apprendimento della lingua italiana.
Il percorso educativo orientato all'azione ha permesso effettivamente la partecipazione attiva degli studenti?	X			Anche gli studenti abituati ad un approccio di tipo deduttivo si sono sentiti stimolati all'azione e alla creazione del sapere.
Il percorso educativo ha suscitato l'interesse degli studenti?	X			Gli allievi si sono mostrati particolarmente motivati ed entusiasti.
Il percorso educativo ha suscitato la motivazione degli studenti?	X			
L'intero percorso è stato proficuo?	X			
Si può dire che la <i>flow experience</i> , soprattutto al terzo livello, si sia verificata?	X			Sì, gli studenti hanno potuto dialogare con le esposizioni attraverso la visione di esse, la loro scoperta, l'ascolto dell'operatrice e il lavoro sulle schede.

Il questionario riservato agli studenti

1. Come valuti l'intero percorso formativo?

Molto utile	Utile	Mediamente utile	Poco utile	Per niente utile
1	7	0	1	0

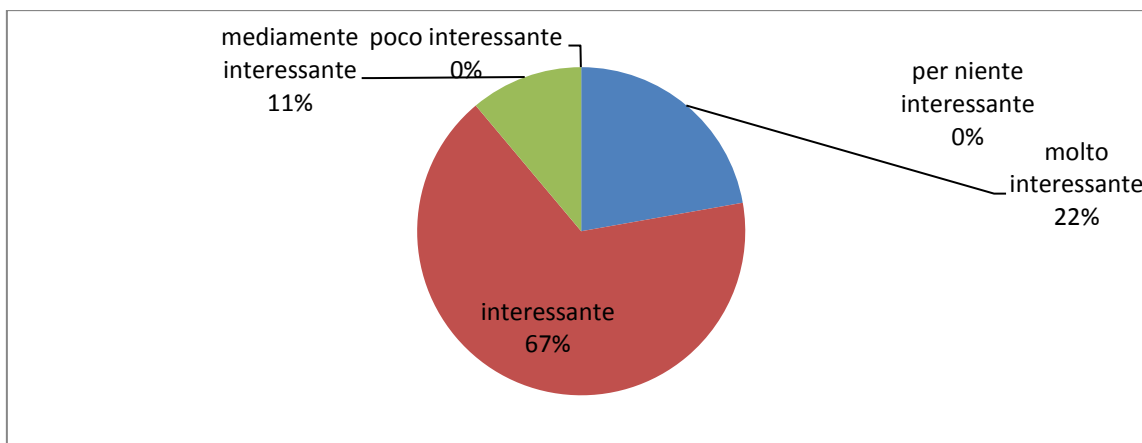


Dal primo quesito risulta che il 89% degli studenti ha valutato positivamente l'intero percorso e l'11% lo ha invece ritenuto poco utile.

Le valutazioni positive hanno avuto motivazioni simili: gli studenti hanno dichiarato prevalentemente di avere acquisito informazioni interessanti riguardanti il tema del corallo, la cultura italiana e locale e hanno sviluppato il desiderio di visitare anche altri musei della città. Alcuni hanno sostenuto di aver ampliato il lessico e di aver migliorato il loro italiano, altri hanno aggiunto che, prima di allora, ignoravano che il corallo potesse essere così prezioso. Il rimanente 11% ha invece affermato di aver trovato il percorso poco utile in quanto non avrebbe apportato notevoli miglioramenti sulle competenze linguistico-comunicative poiché sono stati incontrati troppi termini tecnici.

2. Il percorso formativo ti è sembrato

Molto interessante	Interessante	Mediamente interessante	Poco interessante	Per niente interessante
2	6	1	0	0

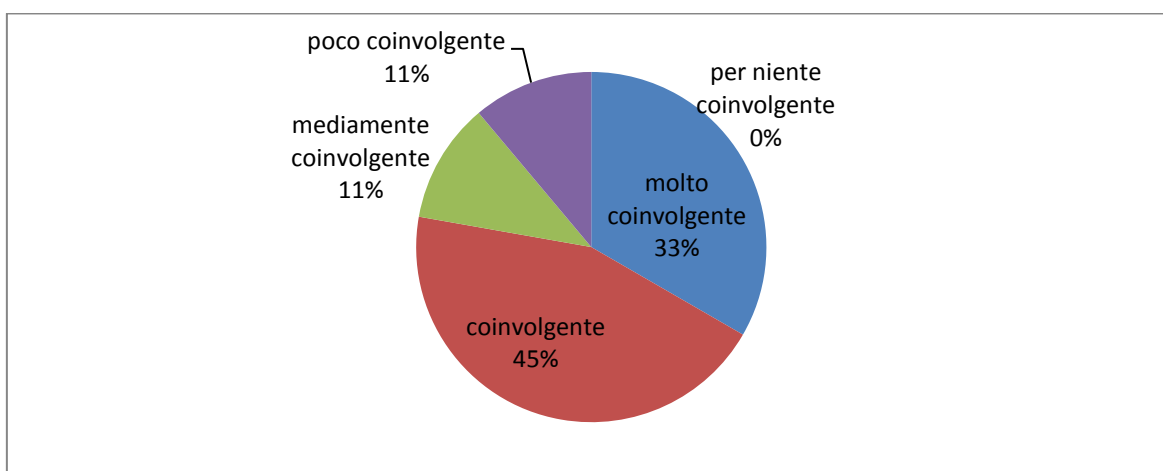


A questo quesito l'89% degli studenti ha risposto in maniera positiva, mentre l'11%, equivalente ad un solo studente, ha sostenuto di aver trovato il percorso mediamente interessante.

Le motivazioni che hanno ispirato valutazioni positive sono state principalmente la curiosità provata verso il tema corallo e il laboratorio, il piacere per una nuova esperienza, per le lezioni interattive e la visione dei gioielli. Lo studente che ha valutato il percorso mediamente interessante ha invece sostenuto di aver espresso questo giudizio in quanto «molte cose sono state ripetute due volte».

3. Il percorso formativo ti è sembrato

Molto coinvolgente	Coinvolgente	Mediamente coinvolgente	Poco coinvolgente	Per niente coinvolgente
3	4	1	1	0



Il 78% dei partecipanti ha sostenuto di essersi sentito coinvolto o molto coinvolto poiché il percorso si snodava in diverse attività che invitavano alla comunicazione e gli esercizi hanno incoraggiato alla partecipazione attiva in coppia e in gruppi di tre. Dall'esame delle valutazioni è emerso anche che gli studenti abbiano gradito di aver potuto toccare con mano il corallo ai fini della stimolazione della percezione tattile.

Per una persona il progetto è risultato invece mediamente coinvolgente perché è stato troppo lungo. Lo studente che ha sostenuto di averlo trovato poco coinvolgente invece non ha fornito motivazioni.

4. Qual è stato il momento più interessante? Perché?

Le risposte sono state molteplici. Gli studenti hanno trovato interessante il momento in cui l'operatrice museale ha spiegato che il corallo non è un vegetale, ma una specie animale formata da uno scheletro all'interno del quale vive il polipo. Hanno suscitato attenzione anche la bottega degli orafi «che parlavano con tanta passione», la stanza della biologia, la visione del museo dall'interno, la scoperta del valore del corallo evidente anche dai prezzi degli articoli esposti nel laboratorio orafa, la scoperta dell'aspetto storico-culturale riguardante il corallo e l'osservazione della procedura di lavorazione e creazione dei gioielli nell'atelier.

5. C'è stato un momento poco interessante? Qual è stato e perché?

Le risposte a questa domanda sono state piuttosto simili. A parte una persona che ha affermato di aver trovato l'intero percorso molto interessante, gli altri partecipanti hanno sostenuto prevalentemente che l'exploit degli orafi si è rivelato troppo lungo anche perché, essendo collocato alla fine del percorso, gli studenti erano già stanchi dalle attività precedenti. Dal giudizio di uno studente invece è risultato che le schede contenessero troppi esercizi e da un'altra valutazione che la permanenza nella stanza della biologia sia stata più complessa che negli altri vani poiché sono stati introdotti termini molto tecnici.

6. Hai trovato le fasi di lavoro articolate ed organizzate... Perché?

Molto bene	Bene	Abbastanza bene	Non bene	Per niente bene
3	6	0	0	0

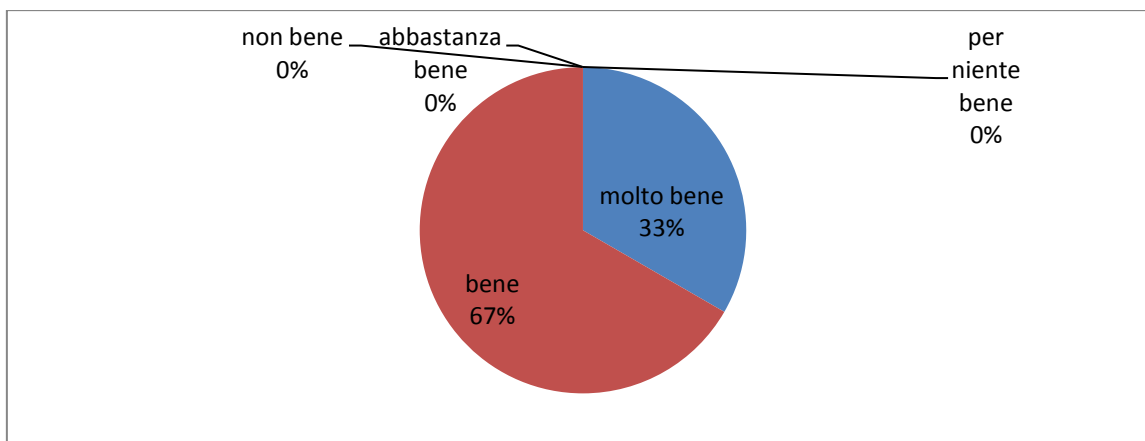
Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 281



Al quesito il 33% degli studenti ha risposto che le fasi del percorso erano organizzate molto bene e il 67% ha ugualmente espresso un giudizio positivo. Le ragioni della valutazione sono state motivate dal fatto che, attraverso l'alternarsi delle varie fasi di lavoro, si è mantenuto alto il livello di attenzione evitando momenti monotoni. È emerso, tuttavia, che alcuni studenti abbiano trovato le schede di lavoro troppo dense.

7. Quali suggerimenti daresti per migliorare il progetto?

A tale domanda 4 studenti hanno risposto di non avere suggerimenti in quanto l'iniziativa secondo loro è stata più che soddisfacente, gli altri 5 studenti hanno risposto invece suggerendo di accorciare leggermente le schede o in generale la durata del progetto.

8. Consigliaresti ad altri studenti di italiano di partecipare a questo progetto? Perché?

A questo ultimo punto del questionario soltanto uno studente non ha risposto, gli altri otto consiglierebbero di partecipare al progetto poiché, secondo loro, è stato interessante scoprire nuove informazioni su storia, mitologia, biologia e lavorazione del corallo, oppure hanno trovato il percorso stimolante e allo stesso tempo rilassante; inoltre, perché l'iniziativa ha offerto un'occasione per confrontarsi con culture diverse, sono stati appresi nuovi elementi linguistici e culturali e perché gli studenti hanno potuto parlare l'italiano l'intera giornata.

Nei successivi paragrafi esporrò in maniera dettagliata le mie constatazioni personali raccolte durante le fasi di lavoro con l'obiettivo di descrivere il decorso del lavoro ed evidenziarne i punti salienti.

4.2 Analisi dei risultati della fase di preparazione alla visita

La fase di preparazione in classe, durata un'ora e mezzo³⁰⁷, si è rivelata un importante momento informativo e motivazionale degli studenti. All'inizio dell'incontro si è rivelato utile presentare in maniera dettagliata la struttura del percorso, sono state comunicate le indicazioni sul luogo e sull'orario dell'incontro del giorno della visita al Museo e gli orari dei mezzi di trasporto. La presentazione della cornice organizzativa ha dato dunque il giusto orientamento agli studenti e ha permesso loro di acquisire familiarità con il progetto e di accrescere la loro curiosità. Dopo questa fase introduttiva abbiamo proseguito con il lavoro sul materiale didattico.

La prima scheda (distribuita su fotocopie³⁰⁸), la scheda 1 (p. 70), è stata analizzata oralmente dagli studenti. Dopo aver concesso qualche istante per osservare le due fotografie, ho deciso sul momento di esortare la classe a descrivere le immagini. Gli studenti hanno risposto sommariamente per cui è stato necessario spronarli alla comunicazione con domande come «Secondo voi, cosa sono questi piccoli elementi bianchi visibili sullo scheletro del corallo», «Cosa sta facendo il subacqueo?» e «Oltre al subacqueo cosa vedete?». Dopo aver completato la prima risposta e aver moderato le altre, ho posto gli interrogativi pensati in fase di ideazione del materiale, ovvero «Avete mai visto un pezzo di corallo dal vivo?», «Avete un gioiello di corallo?», «Avete visto le vetrine dei negozi che espongono le creazioni in corallo?». La domanda «Chi di voi ha mai fatto un'esplorazione subacquea?» è stata invece anticipata da una ragazza che ha detto di aver visto il corallo dal vivo durante una tale attività. Gli apprendenti hanno dunque fatto appello alle loro pre-conoscenze linguistiche per rispondere agli interrogativi e, nel caso dell'escursione subacquea, alle pre-esperienze. In generale, i ragazzi sono riusciti a dedurre informazioni riguardanti il luogo in cui il corallo cresce, ossia sulle rocce in profondità, ma non sono riusciti a compiere inferenze riguardanti il piccolo abitante del corallo, il polipo (nonostante fosse visibile nella prima immagine), e sulla pesca del corallo praticata a mano per evitare i danni al fondale. In definitiva, questo momento si è rivelato utile in quanto ha instillato ulteriormente negli studenti il desiderio di scoprire novità su questa specie marina e ha stimolato la classe all'uso della lingua.

Dopo aver affrontato la scheda 1 abbiamo proseguito con la scheda 2 (p. 73) atta a presentare il Museo. A differenza di ciò che avevo deciso in fase di ideazione del materiale didattico, ho letto il

³⁰⁷ La fase di preparazione è stata ridotta da due ore a un'ora e mezzo per questioni organizzative e logistiche legate al calendario delle lezioni degli studenti e alla disponibilità dell'aula in cui tenere la lezione.

³⁰⁸ Le prime tre fotocopie non sono state mostrate al proiettore come da programma, sono state però fotocopiate affinché agli studenti rimanesse un handout.

testo invece di esporne direttamente il contenuto, mentre gli studenti ascoltavano e leggevano contemporaneamente sulla loro fotocopia affinché registrassero mentalmente la pronuncia. In seguito, ho chiesto loro di leggere a turno e ad alta voce. Dopodiché, ho posto oralmente i seguenti quesiti:

- «Qual è l'indirizzo del Museo?»
- «Dov'è ospitato il Museo?»
- «Quanto è grande l'edificio?»
- «Quando sono iniziati i lavori di restauro?»
- «Quando è stato aperto il Museo?»
- «Cos'è il *Corallium rubrum*?»
- «A che lingua appartiene il nome *Corallium rubrum*?»
- «Chi di voi ha studiato o studia latino?»
- «Cos'è la *Riviera del corallo*?»
- «Perché il corallo è particolare?»
- «Chi può pescare il corallo oggi? Perché?»

Gli studenti, avendo risposto a tutte le domande, hanno dimostrato di aver compreso il contenuto del testo input. Tuttavia, alcune delle loro risposte sono state sintetiche, in quanto non contenevano soggetti né verbi. Ad esempio, alla domanda «Perché il corallo è particolare?» hanno risposto «colore rosso acceso e durezza», senza formulare una frase completa. Alla terzultima e all'ultima domanda invece è stata data risposta soltanto da una studentessa, sebbene in modo linguisticamente carente, pertanto ho provveduto a integrare le sue esternazioni affinché i concetti fossero chiari. Dalle risposte si è quindi reso evidente che gli studenti possedessero buone competenze testuali di comprensione dei vocaboli e dei concetti, ma dovessero migliorare le abilità di produzione orale. In seguito, abbiamo proceduto con l'analisi del lessico. Ho chiesto agli apprendenti di lavorare in coppia e discutere insieme i termini a loro sconosciuti, infine, li ho invitati a spiegare in plenaria i lemmi più difficili esortandoli all'uso della lingua. In questo caso, gli studenti hanno mostrato più scioltezza nella comunicazione, dovuta forse al precedente allenamento durante lavoro di coppia.

Successivamente ho distribuito la fotocopia della scheda 3 (p. 74). Dopo aver lasciato alcuni istanti per visionare le tre immagini, ho esortato gli studenti a descrivere nei dettagli ciò che avevano visto. Le descrizioni sono state esaustive, anche se ancora linguisticamente minimaliste, in quanto gli studenti si sono limitati a utilizzare prevalentemente sostantivi senza verbi, aggettivi,

preposizioni o altri elementi linguistici utili alla descrizione. Ciononostante, l'esercizio ha comunque reso possibile il confronto sulle conoscenze lessicali ed è stato utile a creare un clima di classe sereno e socializzante. Non ho posto i quesiti riguardanti la Barriera corallina poiché, per questioni di tempo, ho preferito dare spazio al brainstorming. Così, dopo aver scritto e cerchiato alla lavagna la locuzione «corallo rosso», ho invitato gli apprendenti ad alzarsi per completare la catena semantica con i termini già conosciuti in passato e quelli incontrati durante la lezione. Questo momento di apprendimento si è rivelato particolarmente proficuo in quanto gli studenti hanno consolidato termini (ad esempio «mare», «pescare», «barca», etc.) già appresi in precedenti esperienze e hanno riciclato termini come «maestro orafo», «specie marina», «fondale», «Riviera del corallo», «profondità», etc. acquisendo ulteriore familiarità con essi e avviando il meccanismo di assimilazione nella memoria a breve termine o memoria di lavoro (MBT) di questi che, in seguito, sono stati riportati alla luce all'interno del Museo.

In ultima istanza, ai fini di un rafforzamento dell'intesa tra compagni, ho ritenuto opportuno proporre la scheda 4 (p. 78) come attività di coppia, invece che individuale, in quanto soltanto pochi degli studenti che hanno aderito all'iniziativa si conoscevano tra loro. Con l'attività di abbinamento proposta nella scheda gli apprendenti hanno potuto affrontare nuovi lemmi come «corallina», «conchiglia», «attrezzi di lavoro», etc.. Le immagini da abbinare alle parole hanno agevolato notevolmente l'esercizio cognitivo degli studenti, infatti, soltanto uno studente ha percepito erroneamente il significato di «conchiglia» e di «barca/corallina». Il compito inoltre ha incentivato lo sviluppo delle competenze comunicative e sociali attraverso il dialogo intersichico. Sempre per questioni di tempo, tuttavia, non è stato possibile comporre una lista di domande da porre agli operatori culturali.

In sostanza, come espresso anche nei punti n. 1 e n. 6 del questionario da me compilato, ho potuto constatare che l'approccio costruttivista è stato funzionale alla fase iniziale del percorso poiché gli studenti sono stati spronati ad attingere dal proprio bagaglio di pre-conoscenze della lingua italiana e della biologia per la creazione del nuovo sapere; essi hanno potuto condurre dialoghi intrapsichici con le prime riflessioni individuali e dialoghi intersichici durante il confronto con i compagni, in coppia e in plenaria. Si può dire che questa iniziale Zona di sviluppo prossimale sia stata un momento didattico proficuo per la costruzione del lessico di base e per lo sviluppo di iniziali competenze culturali e scientifiche e di competenze di interazione sociale attraverso la descrizione delle immagini presenti nelle diverse schede, il brainstorming, la ricerca delle risposte alle domande e l'attività della scheda 4.

Per quanto riguarda il materiale didattico ideato per questa fase introduttiva, nonostante sia risultata opportuna qualche spontanea modifica per ottimizzarne la proficuità, si può confermare che le quattro schede abbiano avviato il primo stadio della *flow experience*, poiché sono stati posti obiettivi linguistici e culturali realistici, calibrati sul livello di competenze di base degli studenti, e tali obiettivi sono stati raggiunti con uno sforzo equo. Per di più, le schede proposte hanno suscitato un più che sufficiente grado di motivazione, attenzione e curiosità in quanto gli studenti hanno partecipato alle discussioni con impegno, sebbene rispondendo soprattutto inizialmente in maniera essenziale, e hanno mostrato interesse ed entusiasmo verso il proseguimento dell'iniziativa.

Infine, il lessico di base introdotto si è rivelato nuovo ma, attraverso le immagini, la riformulazione delle domande, le perifrasi orali della docente e degli studenti e anche il ricorso al mimo (ad esempio per il verbo «immergersi») è stato possibile comprendere la maggior parte dei lemmi introdotti e ripassare le pre-conoscenze lessicali. Ciò che ha aiutato in parte a comprendere i nuovi termini sono state anche le somiglianze di alcuni di essi in altre lingue, ad esempio il francese «corail», l'inglese «coral» e il tedesco «Koralle», oppure il francese «coquille» (conchiglia), il francese «maître» (maestro), il francese «colonie», l'inglese «colony» e il tedesco «Kolonie», etc. hanno agevolato la comprensione, l'assimilazione e l'accomodamento.

Si può concludere affermando che gli apprendenti sono stati preparati in maniera adeguata alla visita sia mediante le informazioni concernenti l'organizzazione che con le informazioni essenziali e il lessico iniziale, non sono emerse criticità tali da suggerire modifiche, sebbene chi volesse riproporre il progetto può naturalmente sempre apportare cambiamenti, e che l'approccio costruttivista sia stato funzionale al raggiungimento degli obiettivi.

4.3 Analisi dei risultati delle attività svolte durante la visita in loco

Appena giunti al Museo, dopo un'introduzione dell'operatrice culturale, abbiamo iniziato la visita alle stanze. In ogni stanza, come programmato, gli studenti sono stati lasciati circolare per qualche minuto per orientarsi, dopodiché è stato ascoltato l'exploit dell'operatrice.

Nella stanza della biologia

Nella stanza della biologia il lavoro è stato svolto seguendo la scaletta, pertanto l'operatrice ha posto alcune semplici domande iniziali («Avete un gioiello di corallo?», «Avete mai trovato del corallo sulla spiaggia?», etc.) in modo da coinvolgere gli studenti e farli attingere da eventuali pre-conoscenze. In seguito, la signora ha raccontato al gruppo cosa sia il corallo rosso, come nasce, come si riproduce e le condizioni ideali per lo sviluppo. Gli studenti hanno ascoltato con molto interesse e hanno posto varie domande. La guida ha anche fatto circolare alcuni pezzetti di corallo per poterne osservare e studiare la conformazione da vicino. Gli studenti hanno mostrato stupore e curiosità verso il ciclo di vita del polipo, ma, nonostante si siano impegnati, talvolta hanno avuto difficoltà ad affrontare i termini tecnici («planula», «gemmazione», etc.) che sia l'operatrice museale che io abbiamo spiegato mediante perifrasi e con il sostegno delle immagini o degli oggetti esposti. Una volta compresi, con il successivo lavoro sulla scheda A, gli studenti hanno potuto utilizzare i nuovi lemmi e ripercorrere il ciclo di vita dei polipi consolidando le nuove informazioni.

La scheda A

Dopo l'esposizione orale dell'operatrice museale, la classe si è accomodata nel salottino allestito ad hoc per il lavoro sulla scheda A. Le cinque attività e l'esercizio di incastro in plenaria sono stati svolti in maniera abbastanza fluida. Durante lo svolgimento della scheda A gli studenti hanno preferito lavorare all'inizio in forma individuale per dare più spazio alla riflessione intrapsichica. Alla fine di ogni attività invece hanno confrontato le risposte in coppia e, in seguito, hanno partecipato alle correzioni in plenaria con la docente.

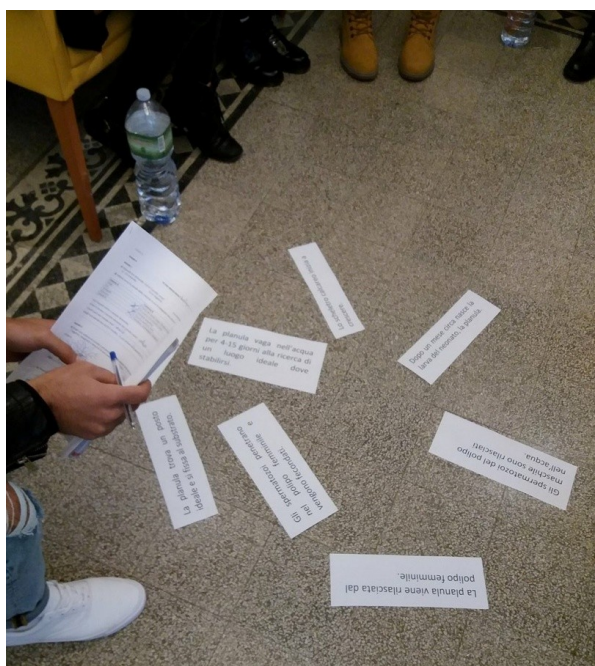
Attraverso il lavoro sulla scheda è emerso che gli studenti avevano carenze principalmente di tipo grammaticale, ad esempio una studentessa ha coniugato erroneamente in verbo «vivere» nella frase «il corallo vivi» al posto di «il corallo vive», un'altra ha formulato la frase «lo scheletro c'è un braccio» invece di «lo scheletro ha un ramo», o anche «la planula nuoto» invece che «la planula nuota». Nel caso gli errori orali, non ho sempre corretto gli studenti per evitare l'innalzamento del filtro affettivo o eventuali demotivazioni; durante il controllo del lavoro in fieri invece gli errori sono stati elaborati individualmente e sono state fornite brevi e concise spiegazioni grammaticali con il fine di mettere gli studenti nella condizione di proseguire il lavoro evitando errori di ripetizione e perfezionando anche qualche struttura linguistica.

Da questa prima scheda è risultato inoltre che gli studenti di origine tunisina abbiano avuto più difficoltà degli altri ad esprimersi e che le loro competenze linguistico-comunicative fossero

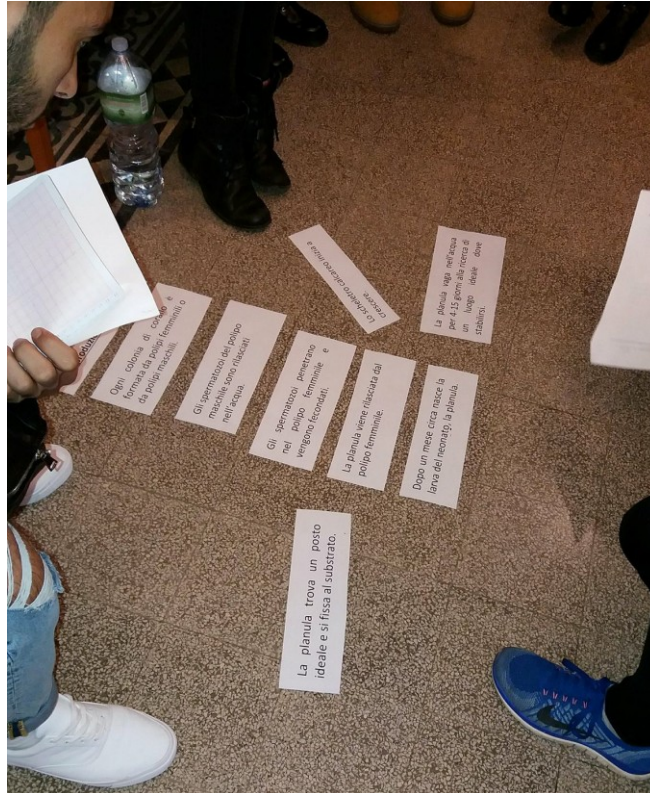
inferiori, per cui li ho spesso incoraggiati a comunicare e li ho anche spronati a lavorare in coppia con lo scopo di poter usufruire del sostegno degli altri (*scaffolding*).

Infine, particolarmente stimolante è apparsa l'attività di incastro, svolta in plenaria, in quanto ha agevolato l'elaborazione e la memorizzazione della sequenza dei cicli di riproduzione del corallo che, in seguito, sono state anche supportate dai disegni. Questa attività ha anche incoraggiato ulteriormente l'interazione e la socializzazione.

Pertanto, si può affermare che durante il lavoro sulla scheda A gli studenti abbiano mostrato di aver compreso le informazioni il corallo, la nascita, la riproduzione e le condizioni di sviluppo e che, in linea di massima, gli obiettivi preposti siano stati raggiunti. Tuttavia, poiché è emerso dai questionari di valutazione che nella stanza della biologia gli studenti abbiano trovato qualche difficoltà nella fissazione dei termini specifici come «planula», «gemmazione», «larva», «roccia calcarea» etc., nel caso gli studenti partecipanti alle prossime attuazioni del progetto provenissero da facoltà umanistiche o l'ambito biologico non fosse comunque pertinente al loro percorso di studi, si potrebbe anche pensare di ridurre la permanenza all'interno della stanza della biologia e semplificare le attività della scheda A in modo da alleggerire il bagaglio di item lessicali da memorizzare.



Inizio dello svolgimento dell'attività di incastro in plenaria riguardante la riproduzione del corallo



Riordino delle sequenze della riproduzione sessuale del corallo

Nella stanza della pesca

Anche nel vano de dedicato alla pesca gli studenti hanno circolato per qualche istante orientandosi, leggendo i pannelli espositivi e guardando gli oggetti in mostra. Dopodiché, l'operatrice museale ha raccontato quali furono i primi popoli a pescare di corallo, ha mostrato gli strumenti di pesca e ha spiegato quali danni all'ambiente causò la pesca in passato. La guida ha intervallato la narrazione coinvolgendo la classe con domande come «Come si chiama il dio del mare?» per poi spiegare che Poseidone dà il nome alla poseidonia, la pianta acquatica di cui è ricco il Mar Mediterraneo oppure aggiungendo informazioni non presenti nei pannelli come ad esempio quella riguardante i corallari che spesso non erano soltanto pescatori di corallo ma pure artisti che lo lavoravano.

Anche in questa stanza gli apprendenti hanno mostrato curiosità verso le informazioni ascoltate e molto interesse verso la miniatura di uno degli strumenti da pesca che hanno potuto toccare con mano. Alla fine dell'ascolto gli studenti hanno avuto la possibilità di leggere i pannelli per verificare la comprensione (aiutati anche da me e dall'operatrice culturale) o per scoprire nuove

informazioni. Inoltre, è emerso che le pre-conoscenze lessicali sono state sufficienti per l'ascolto e la comprensione dei concetti principali.

La scheda B

Le attività della scheda B sono state svolte tutte eccetto l'ultima per questioni di tempo. Gli esercizi sono stati eseguiti in maniera piuttosto aderente a ciò che era stato ipotizzato in fase di ideazione della scheda. Attraverso la perifrasi dell'attività 1 gli studenti hanno mostrato di aver compreso i termini utilizzati anche nel pannello *La pesca del corallo rosso* e dall'operatrice museale e nell'attività 2 hanno mostrato di aver compreso i contenuti degli input a cui sono stati sottoposti all'interno della stanza della pesca. L'attività 3 invece, attraverso la riflessione intrapsichica, ha invitato gli studenti ad individuare i punti centrali dell'input orale e ad analizzarli, sintetizzarli e fissarli attraverso le mappe concettuali. In complesso, l'esercizio è stato svolto facilmente, fatta eccezione per una studentessa che non aveva dimestichezza con gli schemi concettuali. Dopo averle spiegato come creare una mappa concettuale, l'allieva ha proseguito il lavoro in maniera autonoma.

La tecnica della circonlocuzione orale contemplata nell'attività 4 ha incoraggiato gli studenti a ricorrere alle loro risorse linguistiche e ha stimolato l'uso della memoria per formulare le perifrasi. Tuttavia, alcuni studenti hanno trovato complicato spiegare e indovinare la parola «trave», per cui in futuro il lemma potrebbe anche essere aggiunto nell'attività 1 assieme alla relativa perifrasi per offrire agli apprendenti la possibilità di acquisire familiarità con esso. Inoltre, una variante dell'esecuzione potrebbe essere quella di proporre l'attività come gioco in plenaria invece che di coppia.

Il momento più coinvolgente, anche in questo caso, è risultato l'attività in plenaria. Il mimo infatti ha stimolato la socializzazione e ha contribuito a creare maggiore affiatamento all'interno del gruppo. Gli studenti hanno potuto utilizzare lo spazio a disposizione per simulare i verbi e hanno dimostrato di avere ascoltato con molta attenzione le parole dell'operatrice museale, sebbene per i verbi «disporre» e «sostituire» alcuni studenti abbiano utilizzato un telefono cellulare per usufruire di un dizionario online e per mimare il verbo «intrecciare» sia dovuta intervenire io.

Anche le attività 5, 6 e 7 sono state eseguite come ipotizzato in fase di ideazione del materiale didattico. Come già accennato, l'attività 8 invece non è stata svolta per mancanza di tempo. Per le future attuazioni del progetto potrebbe essere considerata come attività da svolgere in classe nei giorni successivi alla visita per un outcome finale.

Nonostante gli obiettivi siano stati raggiunti e gli apprendenti abbiano lavorato in maniera diligente e attenta, emerge dalla scheda di valutazione compilata dall'operatrice culturale e da me che il lessico non sia stato memorizzato definitivamente. A seconda del tempo di cui si dispone, per ovviare a questo problema in futuro, potrebbero essere inseriti nella scheda B ulteriori esercizi di per riciclare il lessico, oppure si potrebbe programmare un incontro successivo alla visita o anche semplificare la scheda, sebbene quest'ultima alternativa, nel caso le semplificazioni fossero considerevoli, implicherebbe anche una revisione dell'exploit dell'operatrice museale che risulterebbe così più scarso di contenuti e stimoli.



L'operatrice museale mostra la Croce di Sant'Andrea

Nella stanza della storia

Anche in questo vano gli studenti, dopo aver osservato le esposizioni e letto trasversalmente il contenuto dei pannelli, hanno ascoltato l'esposizione orale dell'operatrice museale, dunque hanno percepito informazioni sulla pesca del corallo in Sardegna dalla preistoria al Medioevo, sul corallo nella mitologia e nella tradizione, sul mestiere di artigiano e sullo stemma di Alghero. La guida, inoltre, si è soffermata sulle immagini dei pannelli, in particolar modo su quella raffigurante Medusa, il mosaico rappresentante i Naviculari Turritani, il dipinto murale che si trova all'interno

della Chiesa dell'Annunziata di Trapani e lo stemma della città. Oltre alle immagini è stato dato maggiore spazio anche ad alcuni item esposti, come ad esempio la scacchiera in corallo e madreperla costruita presso la Scuola del Corallo di Alghero, alternando l'attivazione del canale visivo alla ricezione orale. Per coinvolgere maggiormente gli apprendenti l'operatrice museale ha inoltre posto alcuni quesiti come «Chi di voi conosce la vicenda di Perseo e Medusa?» oppure «Conoscete il significato della parola "gorgone"». La docente e l'operatrice museale hanno utilizzato ripetute volte alcuni termini come «navicella votiva», «armatore», «giunco» e «pietrificare» contenuti sia nei pannelli che nella scheda C per assicurarsi dell'avvenuta comprensione e con il fine di alleggerire il lavoro degli esercizi successivi.

La scheda C

Appena consegnate le fotocopie della scheda C, gli studenti hanno iniziato a lavorare seguendo le istruzioni delle consegne da me spiegate. Le attività sono state svolte sempre in maniera cooperativa e attenta, benché gli studenti cominciassero ad accusare la stanchezza dovuta al lavoro svolto nei precedenti ambiti. Ciononostante, sono risultati pochi errori alla fine della correzione in plenaria di ogni esercizio. Anche durante lo svolgimento sono state rilevate difficoltà minime, ad eccezione di alcuni miei richiami durante l'attività 4 per ricordare agli studenti di non parlare inglese ma di comunicare in italiano ai fini del miglioramento delle competenze linguistico-comunicative. L'esercizio 4, a parte il momento di comunicazione in inglese, è stato svolto con particolare impegno; la sua struttura ha infatti offerto la possibilità agli studenti di confrontarsi individualmente con le conoscenze acquisite, di verificarne la correttezza con gli altri e di negoziare le risposte. Durante l'esecuzione del punto A ho rilevato errori riguardanti per lo più i tempi verbali necessari per rispondere alla domanda «Come avete imparato il vostro mestiere?». In futuro, tale quesito potrebbe anche essere omesso se i partecipanti al progetto sono studenti Erasmus che ancora non lavorano o potrebbe essere sostituito con il quesito «Quale mestiere vorreste fare dopo gli studi?» da proporre però alla fine dell'attività 4 come discussione di gruppo.

Per mancanza di tempo non sono stati svolti gli ultimi due esercizi (il 5 e il 6), pertanto, il lavoro sulla scheda C si è concluso con il role-play, che ha fornito l'occasione di utilizzare la lingua in maniera dinamica attraverso le situazioni divertenti ipotizzate nelle due varianti dell'esercizio.

In definitiva, a conclusione di ogni esercizio, durante la correzione in plenaria sono risultati per lo più errori di grammatica (ad esempio i tempi verbali) e errori riguardanti il lessico non incontrato

durante la giornata e a cui gli studenti hanno ricorso durante la produzione orale e scritta. Tali errori sono stati comunque affrontati e corretti con me mentre passavo tra i gruppi ad osservare l'operato degli apprendenti e a sostenerli nell'esecuzione degli esercizi. Gli errori, tuttavia, sono stati pochi probabilmente poiché i gruppi sono stati formati principalmente mescolando gli studenti con maggiori competenze con quelli con competenze meno marcate.

4.4 Analisi dei risultati dell'esperienza presso il laboratorio del maestro orafo

Per quanto concerne il laboratorio presso il maestro orafo, risulta anche dal questionario di valutazione che la cooperazione con i proprietari dell'atelier, padre e figlio, e gli spazi a disposizione siano stati ottimali. Tuttavia, come già accennato, per via di limitazioni burocratiche, non è stato possibile far lavorare gli studenti con gli attrezzi e le macchine elettriche per costruire un gioiello.

L'idea iniziale relativa al laboratorio presso il maestro orafo era quella di ricalcare la struttura dell'apprendistato cognitivo³⁰⁹ teorizzata da Allan Collins, John Seely Brown e Susan Newman che abbiamo visto precedentemente. Dunque, delle fasi dell'apprendistato cognitivo è stata attuata prevalentemente il modellamento, durante cui i due artigiani hanno mostrato tutti i momenti di lavorazione del corallo attraverso i vari strumenti con lo scopo di lavarli, crivellarli, spianarli e arrotondarli per dare loro la forma desiderata, forarli e inciderli. Durante la permanenza all'interno dell'atelier gli studenti sono stati comunque incoraggiati ad una riflessione sulle difficoltà del mestiere e sulla precisione necessaria per svolgerlo, sono state poste loro domande per verificare la comprensione della procedura di lavorazione del corallo e hanno potuto confrontarsi in coppia, seppur non lavorando in maniera pratica il corallo. Gli allievi, inoltre, si sono confrontati con una lingua non adattata o semplificata dai due maestri che hanno offerto agli studenti un momento di ascolto e di apprendimento spontaneo dell'italiano. Risulta però dai questionari di valutazione che l'exploit degli orafi sia stato troppo lungo, per cui si consiglia per una prossima attuazione del progetto di selezionare gli input.

Sebbene la visita all'atelier non abbia permesso lo sviluppo di competenze trasversali come la proattività, la decisionalità, la pianificazione, la definizione di obiettivi, etc., la visita si è rivelata

³⁰⁹ Cfr. A. Collins, J. S. Brown J. and S. E. Newman, *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics*, cit., pp. 453-491.

comunque un momento proficuo in quanto gli apprendenti hanno mostrato interesse per la procedura di lavorazione del corallo, desiderio di scoperte e particolare stupore nella visione di alcuni oggetti creati dai due orafi (principalmente spille, collier e bracciali) di notevole valore economico che raggiunge anche i 130.000 Euro. Tali pezzi artistici, con la loro «aura»³¹⁰, hanno suscitato consapevolezza del valore del mestiere di artigiano del corallo, curiosità, motivazione e soddisfazione, contribuendo a proseguire il processo di *flow experience* cominciato all'inizio della visita al Museo.

4.5 Riflessioni

Dai compiti svolti e dai questionari di valutazione emerge che l'esito dell'attuazione del progetto sia stato positivo e che gli studenti siano rimasti soddisfatti dell'esperienza a cui hanno partecipato con motivazione e coinvolgimento. Per quanto concerne la fase di preparazione alla visita e la visita al museo, ad eccezioni di qualche piccola variazione spontanea, il lavoro si è svolto come era stato ipotizzato in fase di ideazione del progetto e dunque non occorrono modifiche se non, come abbiamo visto, l'eventuale semplificazione del materiale riguardante la stanza della biologia. La totale soppressione del lavoro sulla stanza della biologia è, a mio avviso, sconsigliata, in quanto il progetto perderebbe parte del carattere di interdisciplinarietà il cui intento è invece quello di fornire una formazione generale sul tema del corallo e permettere di scoprire input particolarmente interessanti (come ad esempio informazioni riguardanti il polipo che vive all'interno dello scheletro del corallo, la sua riproduzione e il ciclo vitale), contribuendo a locupletare le conoscenze già esistenti. Una variante potrebbe essere quella di ridurre le tre schede eliminando gli ultimi esercizi di composizione scritta (attività n. 5 della scheda A, attività n. 8 della scheda B e attività n. 5 della scheda C) per riproporli in un ultimo incontro in classe successivo alla visita e al laboratorio come outcome finale.

Per quanto riguarda il laboratorio presso l'atelier del maestro orafo invece, a causa delle limitazioni di carattere burocratico, occorre proporre la permanenza all'interno di esso come una visita in cui si stimola l'osservazione e la comprensione, ma non come un momento in cui si esercita la manualità. Eventualmente, si potrebbe sostituire la fase di pratica con una fase di lavoro su schede in cui si consolidano gli input principali senza però potenziare eccessivamente il lavoro in quanto la visita al laboratorio avviene alla fine della giornata, per cui la soglia

³¹⁰ M. Schuster, *Psychologie und Kunstmuseum*, cit., p. 22.

dell'attenzione degli studenti è più bassa. Potrebbe essere distribuita una scheda ideata in maniera molto semplice con quattro esercizi, per esempio uno con un abbinamento immagini-termini relativi ai macchinari e agli attrezzi principali di lavoro mostrati dal maestro orafo, un secondo esercizio di perifrasi concernente le azioni svolte dal maestro («lavare», «limare», «forare», etc.), inoltre, un esercizio atto a verificare la comprensione della sequenza di lavoro con il riordino delle fasi di lavoro; infine, se si ritiene che la giornata sia troppo intensa, si potrebbe visitare l'atelier in un giorno diverso da quello in cui si visita il museo, il giorno dopo o la settimana successiva.

Complessivamente, da ciò che è stato osservato e dai questionari di valutazione, si può affermare che: 1) gli studenti abbiano sviluppato e consolidato competenze linguistico-comunicative, sociali, culturali, riflessione individuale e collettiva (dialogo intrapsichico e intersichico); 2) la flow experience abbia avuto luogo; 3) il museo si sia mostrato come luogo di incontro *interculturale* e di apprendimento dell'italiano; 4) l'adozione consapevole dell'approccio costruttivista abbia attivato e preparato gli studenti ad operare in maniera dinamica e propositiva³¹¹; 5) sia il Museo che l'atelier dei maestri orafi si siano rivelati veicoli di promozione della cultura italiana e locale; 6) la coesa collaborazione tra docente e operatori del Museo è stata necessaria per l'ideazione del materiale didattico e la sperimentazione.

In definitiva, si può confermare che il progetto costruito ad hoc sul Museo del corallo è ripetibile, ha potuto arricchire una vasta rosa di competenze degli apprendenti e ha integrato il bagaglio esperienziale di ciascuno studente fornendo anche le basi per successive esperienze.

³¹¹ Ad eccezione della parte del laboratorio relativa alle fasi di passaggio dall'astratto al concreto (allenamento e assistenza, *fading*, articolazione, riflessione ed esplorazione) sostituite però dalla mostra dei preziosi in corallo e oro che ha contribuito ugualmente a far fluire l'esperienza.

Conclusione

Questo studio ha cercato di descrivere in maniera approfondita quali sono gli approcci orientati all'azione suggeriti dal CEFR da adottare per l'apprendimento dell'italiano L2 e, parallelamente, in che modo questi possano essere strumentali alla valorizzazione delle risorse culturali in Sardegna. Avendo scelto all'interno della rosa di complessi regionali i musei, ho spiegato come questi possano essere considerati luoghi ideali per lo studio, per il confronto interculturale e per l'acquisizione di competenze comunicative, culturali, sociali, pragmatico-funzionali, professionali e artistiche. A tal fine ho svolto una ricerca specifica sul costruttivismo e sull'esperienzialismo, dalle origini ai giorni nostri, e ho illustrato come il pensiero dei vari scienziati citati possa essere applicabile nella pratica ideando ad hoc due percorsi educativi relativi al Museo del corallo di Alghero, secondo la prospettiva costruttivista, e al Museo-Casa di Grazia Deledda di Nuoro, secondo la prospettiva esperienziale. Inoltre, ho analizzato dal punto di vista dei rispettivi approcci gli step in cui le proposte si articolano e le singole attività delle schede, sottolineando cosa avviene a livello cognitivo ed emotivo negli studenti, quali competenze vengono sviluppate e quali componenti, ad esempio l'intuizione, la memoria, la volontà, il ragionamento, etc. vengono coinvolte nel processo di scoperta e di costruzione delle conoscenze.

Con le due proposte pratiche ho mostrato come si può verificare il fenomeno della *flow experience*, ovvero il «fluire dell'esperienza» mediante il dialogo intimo con le esposizioni, e in che modo questo debba essere predisposto dal docente costruttivista ed esperienziale, il cui ruolo è anche quello di allestire un setting didattico stimolante, affinché gli studenti si mobilitino e creino attivamente il loro sapere. Pertanto, ho articolato i due percorsi in maniera tale da incoraggiare gli apprendenti a sostenere una conversazione diretta con gli oggetti relativi al corallo mediante la preparazione alla visita, la visita in loco e la visita ad un laboratorio orafo di Alghero per il Museo del corallo e con gli item concernenti Grazia Deledda e il pane attraverso la preparazione alla visita, la visita in loco e il laboratorio teatrale per il Museo deleddiano. I due progetti, altresì, sono stati concepiti secondo un'ottica interdisciplinare, poiché spaziano in diversi ambiti come la storia, la biologia, l'ecologia e l'artigianato per quanto riguarda il Museo del corallo, e la letteratura, la tradizione etnogastronomica, la questione dell'insularità e la religione per quanto riguarda il Museo-Casa di Grazia Deledda.

Oltre a fornire due idee ripetibili, l'elaborato vuole sottolineare che per progettare un'iniziativa didattica orientata all'azione modellata su un qualsiasi museo occorre prendere in considerazione i seguenti elementi interagenti: la conoscenza delle teorie costruttiviste ed esperienziali, la

consapevolezza dei meccanismi di apprendimento nei musei, lo studio della struttura museale selezionata, la cooperazione con il personale addetto, la creatività nell'ideazione di materiale variegato e la metariflessione, quest'ultima indispensabile per la gestione proattiva del lavoro. Tali fattori si sono rivelati essenziali per lo svolgimento della mia attività e mi hanno permesso di progettare le due proposte per metterle a disposizione di insegnanti ed enti che si occupano di italiano L2, interessati ad attuarle o a prenderne spunto, non soltanto in Sardegna, ma anche nel resto del territorio nazionale, in quanto gli approcci e i meccanismi di apprendimento possono essere declinati, con la dovuta conoscenza di essi, a seconda della scelta del setting di apprendimento (museo, parco, biblioteca, e così via).

Per quanto riguarda la sperimentazione al Museo del corallo essa ha permesso di dimostrare come i progetti modellati ad hoc sulle strutture museali e comprendenti una fase di preparazione alla visita, la visita e un laboratorio diventino una zona di sviluppo prossimale all'interno della quale gli studenti, monitorati dai docenti, possono crescere insieme, sostenersi a vicenda e costruire le conoscenze in maniera dinamica e stimolante attraverso il fluire dell'esperienza provando piacere, soddisfazione per il successo e gioia. La sperimentazione, inoltre, ha dimostrato come la coesione e la cooperazione tra docenti e personale dei musei sia determinante e come sia necessaria anche la riflessione individuale dei docenti e intersichica di docenti e addetti alle strutture.

Il risultato dell'esperimento, pertanto, è congruente con gli obiettivi inizialmente espressi, ovvero pensare ai musei come ambienti di studio alternativi alla classe, considerare gli approcci orientati all'azione validi strumenti per la didattica dell'italiano L2 in Sardegna e utilizzarli nella pianificazione di itinerari dinamici concepiti appositamente per i musei, nello specifico il Museo del corallo e il Museo-Casa di Grazia Deledda, con il fine di valorizzarli.

In sintesi, il lavoro svolto in questi anni di ricerca è stato confezionato, per chi volesse usufruirne, come un testo di pratica consultazione in quanto, dopo il discorso iniziale sull'apprendimento nei musei e sulla *flow experience*, presenta le due sezioni principali che seguono la logica sequenziale teoria-applicabilità con il discorso sul costruttivismo e sull'esperienzialismo, gli schemi degli step (che offrono uno sguardo d'insieme), le molteplici schede contenenti le attività, la spiegazione e l'analisi delle fasi di lavoro, le funzioni dei singoli esercizi, i questionari di valutazione e, in ultima istanza, i risultati della sperimentazione al Museo del corallo con suggerimenti per i miglioramenti.

La tesi, altresì, con la parte a carattere universale riservata alla *flow experience*, alle teorie costruttiviste ed esperienzialiste e all'esplicazione di queste nella pratica, getta le fondamenta per

futuri lavori su un qualsiasi complesso museale o altre risorse culturali o naturali del territorio isolano e non, i.e. siti nuragici, parchi, gallerie d'arte, osservatori scientifici e via dicendo. A questo proposito sarebbe interessante una prossima ricerca, ad esempio, sul sito archeologico del Nuraghe Palmavera con preparazione alla visita, visita in loco e percorso didattico concreto che abbia come outcome un prodotto tecnologico quale la creazione di un'applicazione da scaricare su telefoni cellulari che presenti il Nuraghe e la sua storia, oppure la realizzazione di un documentario girato dagli studenti. Indispensabili sarebbero sempre l'approfondimento della parte teorica riguardante gli approcci orientati all'azione, lo studio dell'emergenza archeologica, la collaborazione e l'intesa con chi la gestisce per stabilire le regole operative nodali per edificare l'architettura del progetto, una buona dose di creatività, spirito di esplorazione e desiderio di innovazione. Essenziale è, inoltre, l'assunzione di un habitus riflessivo da parte degli ideatori del progetto – e in seguito anche da parte degli apprendenti – in quanto questo permetterebbe di implementare il lavoro e di esperire in maniera consapevole e costruttiva.

BIBLIOGRAFIA

Saggistica

Alessandrini G. (a cura di), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Le Bussole, Carocci, Roma, 2007.

Amendola A., *Oggettività e morale. La riflessione etica del Novecento*, Mondadori, Milano, 2007.

Andorno C. M., *Sviluppare la competenza (meta)linguistica. Spunti e suggerimenti dalla linguistica acquisizionale*, in A. Valentini, R. Bozzone Costa e M. Piantoni, *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Guerra, Perugia, 2005, pp. 91-104.

Angelini C., Poce A. e Presta I., *L'apprendimento nei musei. Un'indagine internazionale*, Franco Angeli, Milano, 2017.

Aristotele, *Metafisica*, Rusconi, Milano, 1994.

Ausubel D. A., *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano, 1978 (trad. it. D. Ausubel, *Educational Psychology. A Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, New Your, 1968).

Id., *The Psychology of Meaningful Learning*, Grune & Stratton, New York, NY, 1963.

Bacon R., *Opus Maius*, VI, 1, J. H. Bridges (ed.), Minerva, Frankfurt am Main, 1964.

Bagnoli C., *Il costruttivismo kantiano*, in A. Amendola, *Oggettività e morale. La riflessione etica del Novecento*, Mondadori, Milano, 2007, pp. 257-276.

Balboni P. E., *Dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher Editore, Torino, 2014.

Id., *Fare educazione linguistica*, UTET Università, Novara, 2013.

Bancroft W. J., *Suggestopedia and Language Acquisition. Variations on a Theme*, Gordon & Breach, Amsterdam, 1999.

Bartning I., Martin M. and Vedder I. (ed.), *Communicative Proficiency and Linguistic Development*, Eurosla Monographs, 1, 2010.

Bateson G., *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, 1984 (trad. it. G. Bateson, *Mind and Nature. A Necessary Unity*, Dutton, New York, NY, 1979).

Id., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976 (trad. it. G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler, San Francisco, CA, 1972).

Bateson G. and Bateson M. C., *Dove gli angeli esistono*, Adelphi, Milano, 1989 (trad. it. G. Bateson and C. Bateson, *Angels Fear: Towards an Epistemology of the Sacred*, Macmillan, New York, NY, 1987).

Benati A., *The Input Processing Theory in Second Language Acquisition*, in M. d. P. García Mayo, M. J. Gutierrez Mangado et al. (ed.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2013, pp. 93–110.

Bernini G., *Il primo confronto con una norma: percezione e analisi dell'input iniziale in L2*, in J. Miecznikowski et al. (a cura di), *Norme linguistiche in contesto, Sprachnormen im Kontext. Normes langagières en contexte*, Actes du colloque VALS-ASLA 2014, Lugano (12-14 febbraio 2014), Centre de linguistique appliquée, Neuchâtel, 2015, vol. 3, pp. 151-169.

Bernini G., *Sequenze di acquisizione e apprendimento di categorie linguistiche*, in R. Grassi et al. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia, 2008, pp. 35-54.

Bettoni C., *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2006.

Björn K., *Manifest für einen Relationalen Konstruktivismus. Zur Konvergenz einer relational-konstruktivistischen Erkenntnistheorie und einer Relationalen Soziologie*, in H. Löwenstein und M. Emirbayer (Hrsg.), *Netzwerke, Kultur und Agency. Problemlösungen in relationaler Methodologie und Sozialtheorie*, Beltz Juventa, Weinheim, Basel, 2017, pp. 74–91.

Bloomfield L., *An Introduction to the Study of Language*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1983.

Bodo S., E. Daffra et al., *A Brera anch'io. Il museo come terreno di dialogo interculturale*, Mondadori Electa, Milano, 2007.

Bosisio C., *Interlingua e profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, EDUCatt Università Cattolica, Milano, 2012.

Bottin F., *La scienza degli occamisti. La scienza tardo medievale dalle origini del paradigma nominalista alla rivoluzione scientifica*, Maggioli, Milano 1984.

Bound D., Cohen R. and Walker D., *Using Experience For Learning*, SHRE & Open Society University, Bristol, PA, 1993.

Bruner J., *Il linguaggio del bambino*, Roma, Armando, 1987 (trad. it. J. Bruner, *Children's Talk: Learning to Use Language*, Norton, New York, NY, 1983).

Id., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2004 (trad. it. J. Bruner, *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1996).

Cappa F., *Introduzione a J. Dewey, Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014 (trad. it. J. Dewey, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education, Indianapolis, IN, 1938).

Carletti A. e Varani A. (a cura di), *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento, 2005.

Idd. (a cura di), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni della didattica costruttivistica nella scuola*, Erickson, Trento, 2007.

Chini M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma, 2005.

Id., *Il parlato dell' [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, Franco Angeli, Milano, 2015.

Id., *Linguistica educativa e linguistica acquisizionale: qualche suggerimento della ricerca su L2*, in S. Ferreri (a cura di), *Linguistica educativa*, Bulzoni, Roma, 2012, pp. 123-140.

Chomsky A. N., *Current Issues in Linguistic Theory*, Mouton, The Hague, Paris, 1974.

Id., *Regole e rappresentazioni*, Il Saggiatore, Milano, 1981 (trad. it. A. N. Chomsky, *Rules and Representations*, Columbia Press University, New York, NY, 1980).

Ciusa M. E., *Grazia Deledda. Una vita per il Nobel*, Carlo Delfino Editore, Sassari, 2016.

Cole M., *Psicologia Culturale: una disciplina del passato e del futuro*, Edizioni Carlo Amore, Roma, 2004 (trad. it. M. Cole, *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*, Belknap, Cambridge, MA, 1996).

Collins A., Brown J. S., Newman S. E., *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics*, in L. B. Resnick (ed.), *Knowing, Learning, and Instruction. Essay in Honor of Robert Glaser*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1989, pp. 453-491.

Colombo M. e Varani A. (a cura di), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica dell'insegnamento*, Edizioni Junio, Azzano S. Paolo, 2008.

Conte M., *Il concetto dell'esperienza: dall' "empeiria" all' "experiencing self"*, in R. D. Di Nubila e M. Fedeli (a cura di), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2010, pp. 17-26.

Corbi E., *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Liguori Editore, Napoli, 2010.

Csikszentmihályi M., *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, Harper, New York, NY, 1990.

Deriu M. (a cura di), *Gregory Bateson*, Mondadori, Milano, 2000.

Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Scandicci, Firenze, 1961 (trad. it. J. Dewey, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, D. C. Heath, Lexington, MA, 1933).

Id., *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014 (trad. it. *Id.*, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education, Indianapolis, IN, 1938).

Id., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1967 (trad. it. *Id.*, *The School and Society*, The University of Chicago Press, Chicago, IL, 1915).

Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, 2011.

Diadori P. e Vignozzi L., *Approcci e metodi per l'insegnamento della L2*, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, 2011, pp. 35-67.

Di Nubila R. D. e Fedeli M. (a cura di), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2010.

Di Nubila R. D. e Bazzo F., *Il significato e l'apporto determinante della reflective observation. I metodi che ne derivano*, in R. D. Di Nubila e M. Fedeli (a cura di), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2010, pp. 96- 106.

Dominicé P., *La formation expérientielle: un concept importé pour penser la formation*, in *La formation expérientielle des adultes*, coordonné par B. Courtoi et G. Pineau, Recherche en

Formation Continue, Ministère de Travail, de l'Emploi et de la formation professionnelle. Délégation de la Formation professionnelle – La documentation française, Paris, 1991, pp. 53-58.

Donato R. and R. M. Terry, *Foreign Language Learning: The Journey of a Lifetime*, National Textbook Company, Lincolnwood, IL, 1995.

Doughty C. and Long M. (ed.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford, 2003.

Ellis N. C., *Construction, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure*, in C. Doughty and M. Long (ed.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford, 2003, pp. 63-103.

Id., *Implicit and Explicit SLA and Their Interface*, in C. Sanz and R. P. Leow (ed.), *Implicit and Explicit Language Learning. Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*, Georgetown University Press, Washington, D.C., 2011, pp. 35-47.

Ellis R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 2008.

Id., *Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 1997.

Engeström Y., *Learning by Expanding. An Activity Theoretical Approach to Development Research*, Orienta-Konsultit, Helsinki, 1987.

Favilla M. E. e Nuzzo E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Associazione di Linguistica Applicata (AltLA), Milano, 2015.

Fedeli M., *L'approccio esperienziale riflessivo nella professione del formatore*, in R. D. Di Nubila e M. Fedeli (a cura di), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2010, pp. 153-157.

Ead., *La professione del formatore in un mondo che sta cambiando*, in R. D. Di Nubila e M. Fedeli (a cura di), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2010, pp. 151-152.

Ead., *Una ricerca italiana sulla formazione esperienziale: analisi e studio dei risultati*, in R. D. Di Nubila e M. Fedeli (a cura di), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2010, pp. 136-150.

Ferchland A., Hildebrand J. et al., *Schule und Museum. Vom Nutzen des Museums für die Schule*. Schibri Verlag, Berlino, 1998.

Ferreri S. (a cura di), *Linguistica educativa*, Bulzoni, Roma, 2012.

Fioretti S., *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*, Il mestiere della pedagogia, Franco Angeli, Milano, 2010.

Floyd M. B., *Interdisciplinary Instruction Using Museums*, Phi Delta Kappa, Bloomington, IN, 2004.

Fortney K. and Sheppard B., *An Alliance of Spirit: Museum and School Partnership*, AAM Press, American Association of Museums, Washington, D.C., 2010.

García Mayo M. d. P., Gutierrez Mangado M. J. et al. (ed.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2013.

Gass. S. M. and Selinker L., *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, Routledge, New York, NY, 2008.

Gass S., M., Spinner P. and Behney J. (ed.), *Saliency in Second Language Acquisition*, Routledge, New York, NY, 2018.

Gasser P., *Lehrbuch Didaktik*, HEP Verla, Berna, 2003.

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 305

Gattico E., *Epistemologia genetica e costruttivismo*, Edizioni Studium, Roma, 2014.

Gattico E. e Storari G. P., *Costruttivismo e scienze della formazione*, Unicopli, Milano, 2005.

Geeslin K. L. and Long A. Y., *Sociolinguistics and Second Language Acquisition. Learning to Use Language in Context*, Routledge, New York, NY, 2014.

Giacalone Ramat, A. (a cura di), *Verso l'Italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, 2003.

Giaconi C., *Le vie del costruttivismo*, Armando Editore, Roma, 2008.

Goodman N., *Vedere e costruire il mondo*, Laterza, Bari, 1988 (trad. it. N. Goodman, *The Ways of Worldmaking*, Hackett, Indianapolis-Cambridge, 1978).

Grassi R. et al. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia, 2008.

Hass F. (Hrsg.), *Fachdidaktik Englisch*, Klett, Stuttgart, 2006.

Hassaskhah J. (ed.), *Educational Theory*, Nova, New York, NY, 2011.

Hinkel E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2005.

Huizinga J., *Homo ludens. A Study of the Play-Element in Culture*, Routledge, London, 1999.

Husserl E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano, 1968 (trad. it. E. Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Martinus Nijhoff's Boekhandel en Unitgeversmaatschappij, L'Aja, 1959).

Kant I., *Critica della ragion pura*, Laterza, Bari-Roma, 1959 (trad. it. I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, J. F. Hartknoch, Riga, 1781).

Karmiloff-Smith, *Thinking Developmentally from Constructivism to Neuroconstructivism*, Routledge, New York, NY, 2018.

Keating G. D., *Second Language Acquisition. The Basics*, Routledge, New York, NY, 2016.

Keßler J. U., *Processability Approaches to Second Language Acquisition*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne, 2009.

Kramsch C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1993.

Krashen S. D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice-Hall International, New York, NY, 1982.

Id., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice-Hall International, New York, NY, 1988.

Kolb A. D., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Second Edition, Person Education, Upper Saddle River, NJ, 2015.

Id., *The Processes of Experiential Learning*, in M. Thorpe, R. Edwards e A. Hanson (ed.), *Culture and Processes in Adult Learning*, Routledge, London, 1993, pp. 138-156.

Kritt D. W. (ed.), *Constructivist Education in an Age of Accountability*, Palgrave Macmillan, Cham, 2018.

Lewin K., *Teoria dinamica della personalità*, Giunti, Firenze, 1965 (trad. it. K. Lewin, *A Dynamic Theory of Personality*, Mc Graw Hill, New York, NY, 1935).

Id., *Teoria e sperimentazione in scienze sociali*, Il Mulino, Bologna, 1972 (trad. it. *Id.*, *Field Theory in Social Science*, Harper & Row, New York, NY, 1951).

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 307

Liszka S. A., Leclercq P. et al. (ed.), *EUROSLA 2016 Yearbook. Annual Conference of the European Second Language Association*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2016.

Llinares A. and Morton T., *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2017.

Lodrini T. (a cura di), *Didattica costruttivista e ipermedia*, Franco Angeli, Milano, 2002.

Loewen S., *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*, Routledge, New York, NY, 2015.

Long M. H., *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Wiley-Blackwell, Oxford, 2015.

Lozanov G., *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, Gordon & Breach, New York, NY, 1978 (trad. ingl. G. Lozanov, *Sugestologija*, Izd. Nauka i izkustvo, Sofia, 1971).

Löwenstein H. und Emirbayer M. (Hrsg.), *Netzwerke, Kultur und Agency. Problemlösungen in relationaler Methodologie und Sozialtheorie*, Beltz Juventa, Weinheim, Basel, 2017.

Marci G., *Narrativa sarda del Novecento. Immagine e sentimento dell'identità*, CUEC, Cagliari, 1991.

Matthes M., *Einführung zu A. Ferchland, J. Hildebrand et al., Schule und Museum. Vom Nutzen des Museums für die Schule*, Schibri Verlag, Berlino, 1998, pp. 9-19.

Maturana H.R. and Varela F. J., *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, Springer Science & Business Media, Dordrecht, 1991.

Idd., *The Tree of Knowledge*, New Science Library, Boston, MA, 1984.

Miecznikowski J. et al. (a cura di), *Norme linguistiche in contesto, Sprachnormen im Kontext. Normes langagières en contexte, Actes du colloque VALS-ASLA 2014*, Lugano (12-14 febbraio 2014), Centre de linguistique appliquée, Neuchâtel, 2015, vol. 3.

Montaigne M. E., *Saggi*, II voll., Libro III, Adelphi, Milano, 1982 (trad. it. M. E. Montaigne, *Essais, livres I, II et III*, Abel L'Angelier, Paris, 1588).

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2017.

Mulligan J., *Activating Internal Process in Experiential learning*, in D. Bound, R. Cohen e D. Walker, *Using Experience for Learning*, SHRE & Open Society University, Bristol, PA, 1993, pp. 46-57.

Negri A. (a cura di), *Novecento scientifico e filosofico. I protagonisti*, vol. 2, Marzorati, Milano, 1991.

Pallotti G., *Doing Interlanguage Analysis in School Contexts*, in I. Bartning, M. Martin and I. Vedder (ed.), *Communicative Proficiency and Linguistic Development*, Eurosla Monographs, 1, 2010, pp. 159-190.

Id., *La seconda lingua*, Bombiani, Milano, 1998.

Pallotti G., Niemants N. et al., *Vocabulary Learning in a Real-World Digital Environment*, in P. Seedhouse (ed.), *Task-Based Language Learning in a Real-World Digital Environment: The European Digital Kitchen*, Bloomsbury, London, 2017, pp. 207-229.

Paradis M., *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2008.

Piaget J., *Biologia e conoscenza. Saggio sui rapporti fra le regolazioni organiche e i processi cognitivi*, Einaudi, Torino, 1983 (trad. it. Piaget. J., *Biologie et connaissance: essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*, Gallimard, Paris, 1967).

Id., *L'epistemologia genetica*, Laterza, Bari-Roma, 1997 (trad. it. *Id.*, *L'épistémologie génétique*, PUF, Paris, 1970).

Id., *Psicologia dell'intelligenza*, Giunti, Firenze, 2011 (trad. it. *Id.*, *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin Publisher, Paris, 1947).

Pienemann M. and Keßler J. U., *Studying Processability Theory*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2011.

Platone, *Gorgia*, G. Reale (a cura di), Bompiani, Milano 1991.

Prantera N., Mendicino A. e Citraro C. (a cura di), *Parole: il lessico come strumento per organizzare e trasmettere gli etnosaperi*, contributi del convegno ad Arcavacata di Rende (2-4 luglio 2009), Centro di Lessicologia e Toponomastica Calabrese, Università della Calabria, Centro editoriale e librario Università della Calabria, Arcavacata di Rende, 2010.

Pritchard A. and Wollard J., *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*, Routledge, London, 2010.

Railean E. (ed.), *Handbook of Applied Learning Theory and Design in Modern Education*, IGI Global, Hershey, PA, 2016.

Rampin M., *Come imparare a studiare*, Salani Editore, Milano, 2013.

Rast R., *Foreign Language Input: Initial Processing*, Multilingual Matters, Clevedon, 2008.

Id., *Primi passi di un nuovo sistema linguistico*, in M. E. Favilla e E. Nuzzo (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Associazione di Linguistica Applicata (AltLA), Milano, 2015, pp. 111-124.

Rastelli S., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma, 2009.

Reale G., *Storia della filosofia antica*, Vita e Pensiero, Milano 1982.

- Reggio P., *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma, 2015.
- Remhoff J. , *Nietzsche's Constructivism. A Metaphysics of Material Objects*, Routledge, New York, NY, 2018.
- Resnick L. B. (ed.), *Knowing, Learning, and Instruction. Essay in Honor of Robert Glaser*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1989.
- Robinson P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- Id. (ed.), *Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, Routledge, Florence, FY, 2013
- Id. (ed.), *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performing*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam, 2011.
- Rosenberg M. B. e Costetti V., *La Comunicazione Nonviolenta*, Ed. Esserci, Reggio Emilia, 2010.
- Rossi P. G., *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*, Armando, Roma, 2009.
- Sanz C. and Leow R. P. (ed.), *Implicit and Explicit Language Learning. Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*, Georgetown University Press, Washington, D.C., 2011.
- Schäfer H., *Besucherforschung und Psychologie*, in M. Schuster und H. Ameln-Haffke (Hrsg.), *Museumpsychologie. Erleben im Kunstmuseum*, Hogrefe, Verlag, Göttingen, 2006, pp. 49-60.
- Schuster M., *Lernen im Museum*, in M. Schuster und H. Ameln-Haffke (Hrsg.), *Museumpsychologie. Erleben im Kunstmuseum*, Hogrefe, Verlag, Göttingen, 2006, pp. 83-102.
- Id., *Psychologie und Kunstmuseum*, in M. Schuster und H. Ameln-Haffke (Hrsg.), *Museumpsychologie. Erleben im Kunstmuseum*, Hogrefe, Verlag, Göttingen, 2006, pp. 15-46.
- Schuster M. und Ameln-Haffke H. (a cura di), *Museumpsychologie. Erleben im Kunstmuseum*, Hogrefe, Verlag, Göttingen, 2006.

Scribner S., *Mind in Action: A Functional Approach to Thinking*, in E. Tobach et al. (ed.), *Mind and Social Practice. Selected Writings of Sylvia Scribner*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997, pp. 296-307.

Ead., *Towards a Model of Practical Thinking at Work*, in E. Tobach et al. (ed.), *Mind and Social Practice. Selected Writings of Sylvia Scribner*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997, pp. 375-384.

Scribner S., *Thinking in Action: Some Characteristics of Practical Thought*, in Tobach et al. (ed.), *Mind and Social Practice. Selected Writings of Sylvia Scribner*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997, pp. 319-337.

Scrivener J., *Learning Teaching*, Macmillan, Oxford, 2005.

Seedhouse P. (ed.), *Task-Based Language Learning in a Real-World Digital Environment: The European Digital Kitchen*, Bloomsbury, London, 2017.

Selinker L., *Rediscovering Interlanguage*, Routledge, London, 2013.

Semplici S., *Insegnare italiano ai bambini*, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, 2011, pp. 206-217.

Skinner F. B., *Science and Human Behaviour*, Free Press Simon & Schuster, New York, 1953.

Spinelli A., *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, Liguori Editore, Napoli, 2009.

Steffe L. P. and Thompson P. W. (ed.), *Radical Constructivism in Action. Building on the Pioneering Work of Ernst von Glasersfeld*, Routledge, London, 2000.

Stewart C. M., Schifter C. C. and Markaridian Selverian M. E., *Teaching and Learning with Technology. Beyond Constructivism*, Routledge, New York, NY, 2010.

Swain M., *The Output Hypothesis: Theory and Research*, in E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2005, pp. 471-483.

Taber K. S., *Constructivism as Educational Theory: Contingency in Learning, and Optimally Guided Instruction*, in J. Hassaskhah (ed.), *Educational Theory*, Nova, New York, NY, 2011, pp. 39-61.

Id., *Constructivism in Education: Interpretations and Criticisms from Science Education*, in E. Railean (ed.), *Handbook of Applied Learning Theory and Design in Modern Education*, IGI Global, Hershey, PA, 2016, pp. 116-144.

Id., *Pedagogic Doublethink: Scientific Enquiry and the Construction of Personal Knowledge Under the English National Curriculum for Science*, in D. W. Kritt (ed.), *Constructivist Education in an Age of Accountability*, Palgrave Macmillan, Cham, 2018, pp. 73-96.

Titone R. e Danesi M., *Introduzione alla psicologia del linguaggio*, Armando Editore, Roma, 1990 (trad. it. R. Titone, M. Danesi, *Applied Psycholinguistics. An Introduction to the Psychology of Language Learning and Teaching*, University of Toronto Press, Toronto, 1985).

Tokowicz N., *Lexical Processing and Second Language Acquisition*, Routledge, New York, NY, 2015.

Tobach E. et al. (ed.), *Mind and Social Practice. Selected Writings of Sylvia Scribner*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997.

Thorpe M., Edwards R. and Hanson A. (ed.), *Culture and Processes in Adult Learning*, Routledge, Londra, 1993.

Tobin K. G., *The Practice of Constructivism in Science Education*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1993.

Valentini A., *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, Franco Cesati Editore, Firenze, 2016.

Valentini A., Bozzone Costa R. e Piantoni M., *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Guerra, Perugia, 2005.

VanPatten B. (ed.), *Processing Instructions: Theory, Research, and Commentary*, Erlbaum, NJ, Mahwah, 2004.

VanPatten B. and Williams L. (ed.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, Routledge, London, 2007.

Varisco B. M., *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma, 2009.

Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma 2010.

Vico G., *Dell'Antichissima Sapienza degli Italiani*, Stamperia de' classici, Napoli, 1858.

Id., *Opere*, Sansoni, Firenze, 1971.

Id., *Principi di scienza nuova*, Mondadori, Milano, 1992.

Von Glasersfeld E., *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, Odradek, Roma, 2016 (trad. it. E. von Glasersfeld, *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*, Farmer Press, London, 1995).

Id., *Introduzione al costruttivismo radicale*, in P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano 2008, pp. 17-36 (trad. it. E. von Glasersfeld, *Introduction to Radical Constructivism*, in P. Watzlawick (ed.), *The Invented Reality*, Norton, New York, NY, 1984).

Vygotskij L. S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980 (trad. it. L. S. Vygotskij, *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1978).

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 314

Id., Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche, Universitaria Barbera, Firenze, 1966 (trad. it. *Id., Myšlenie i reč. Psihologičeskie issledovanija*, Gosudarstvennoe Social'no Ekonomičeskoe Izdatel'stvo, Moskva, Leningrag, 1934).

Id., Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori ed altri scritti, Giunti Barbera, Firenze, 1974 (trad. it. *Id., Istorija razvitija vyšich psichičeskich funkcij*, Accademia delle Scienze Pedagogiche, Moskva, 1931).

Watzlawick P. (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano 2008 (trad. it. E. P. Watzlawick [ed.], *The Invented Reality*, Norton, New York, NY, 1984) .

Wenger E., *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

Wiener N., *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine*, The MIT Press , Cambridge, MA, 1948.

Zhaohong H., *Input Enhancement*, in P. Robinson (ed.), *Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, Routledge, Florence, FY, 2013, pp. 313-317.

Articoli in riviste

Abdulwahed M. and Nagy Z. K., *Applying Kolb's Experiential Learning Cycle for Laboratory Education*, Loughborough University, in «Journal of Engineering Education», July 2009, pp. 283-294.

Chini M., *Alcune ricadute didattiche degli studi acquisizionali dell'italiano L2*, in «Rassegna italiana di Linguistica Applicata», XIV, n. 1, 2012, pp. 69-91.

Collins A., Brown J. S. and Holum A., *Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible*, in «American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers», vol. 15, n. 3, 1991, pp. 6-11, pp. 38-46.

Cooker L. and Pemberton R., *Self-Access Language Learning in Museums: A Materials Development Project*, in «Studies in Self-Access Learning Journal», vol. 1, n. 2, 2010, pp. 87-99.

Ellis N. C., *At the Interface: Dynamic Interaction of Explicit and Implicit Language Knowledge*, in «Studies in Second Language Acquisition» , vol. 27, n. 2, 2005, pp. 305-352.

Id., *Frequency Effects in Language Processing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition*, in «Studies in Second Language Acquisition» , vol. 24, n. 2, 2002, pp. 143-188.

Id., *Selective Attention and Transfer Phenomena in L2 Acquisition: Contingency, Cue Competition, Saliency, Interference, Overshadowing, Blocking and Perceptual Learning*, in «Applied Linguistics», vol. 27, n. 2, 2006, pp. 164-194.

Ellis N. C. and Collins L., *Input and Second Language Acquisition: The Roles of Frequency, Form, and Function*, in «The Modern Language Journal», vol. 93, n. 3, 2009, pp. 329-355.

Eskildsen S. W., *“We’re Learning a Lot of New Words” : Encountering New L2 Vocabulary Outside of Class*, in «The Modern Language Journal», vol. 102, n. S1, January 2018, pp. 46-63.

Fonio F. and Genicot G., *The Compatibility of Drama Language Teaching and CEFR Objectives – Observations on a Rationale for an Artistic Approach to Foreign Language Teaching at an Academic Level*, in «Scenario», n. 2, 2011, p. 72-84.

Franke T, Levin J. and Carney R., *Mnemonic Artwork-Learning Strategies: Helping Students Remember More Than “Who Painted What?”*, in «Contemporary Education Psychology», vol. 16, n. 4, 1991, pp. 375-390.

Gallina F., *Il nuovo vocabolario di base e il lessico degli stranieri: Una prima ricognizione quantitativa*, in «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», anno XLVI, 2017, n. 2, pp. 335-359.

Gattico E., *I contributi dell'epistemologia costruttivista alla psicologia dello sviluppo*, in «Nuova Secondaria», vol. 30, n. 10, 2013, pp. 31-33.

Giommi F., *Consapevolezza, intuizione e costruttivismo*, in «Costruttivismi», vol. 1, n. 1, 2014, pp. 42-57.

Goodman N., *The Ways the World Is*, in «Review of Metaphysics», vol. 14, Catholic University of America, Washington, D.C., 1960, pp. 48-56.

Leont'ev A. N., *Study of the Environment in the Pedological Works of L.S. Vygotsky*, in «Journal of Russian and East European Psychology», vol. 43, n. 4, July–August 2005, pp. 8–28.

Magnani M., *Il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi*, in «Lingua & - Rivista di lingue e culture moderne», vol. 1., n. 2, 2002, pp. 49-65.

Matthias D. C. J., *Education and the University Museum*, in «Journal of Aesthetic Education» vol. 21, n. 3, 1987, pp. 83-96.

Pallotti G., *Applying the Interlanguage Approach to Language Teaching*, in «International Review of Applied Linguistics in Language Teaching», vol. 55, n. 4, 2017, pp. 393-412.

Id., *A Simple View of Linguistic Complexity*, in «Second Language Research», vol. 31, n. 1, 2015, pp. 117-134.

Id., *Una nuova misura della complessità linguistica: l'Indice di Complessità Morfologica (ICM)*, in «Rassegna italiana di Linguistica Applicata», vol. 2015, n. 2-3, 2015, pp. 195-215.

Pallotti G., Ferrari S. et al., *Una procedura sistematica per osservare la variabilità nell'interlingua*, in «Studi italiani di Linguistica e Teoria Applicata», vol. 39, n. 2, 2010, pp. 215-241.

Pallotti G. and Peloso A., *Acquisition Sequences and Definition of Linguistic Categories*, in «The Open Applied Linguistics Journal», vol. 1, 2008, pp. 56-67.

Piazzoli E., *Process Drama and Intercultural Language Learning: An Experience of Contemporary Italy*, in «Research in Drama Education», vol. 15, n. 3, 2010, pp. 385-402.

Rahimi S., *On the Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition*, in «International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World», vol. 6, n. 2, June 2014, pp. 136-149.

Robinson E. S., *The Behaviour of the Museum Visitor*, in «Publications of the American Association of Museums», New Series n. 5, Washington D.C., 1928, pp. 9-68.

Spada N., *Instructed Second Language Acquisition Research and Its Relevance for L2 Teacher education*, in «Education Matters», vol. 2, n. 1, 2014, pp. 41-54.

Stone L. D., *A Comparative Study of Two Art Museum Tours and Their Impact on Adult Learning*, in «Visual Art Research», vol. 23, n. 1, 1997, pp. 142-150.

Taber K. S., *Constructivism and Direct Instruction as Competing Instructional Paradigms: An essay review*, in «Education Review», vol. 13, n. 8, 2010, pp. 1-44.

Id., *Exploring Student Learning from a Constructivist Perspective in Diverse Educational Contexts*, in «Journal of Turkish Science Education», vol. 5, n. 1, 2008, pp. 2-21.

Id., *Inquiry Teaching, Constructivist Instruction and Effective Pedagogy*, in «Teacher Development», vol. 15, n. 2, 2011, pp. 257-264.

Id., *Guiding the Practice of Constructivist Teaching*, in «Teacher Development», vol. 15, n. 1, 2011, pp. 117-122.

Wertheimer M., *Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt, II*, in «Psychologische Forschung. Zeitschrift für Psychologie und Ihre Grenzwissenschaften», Band 4, Verlag von Julius Springer, Berlin, 1923, pp. 301–350.

Manualistica

Budruni A., *Alghero e dintorni*, Carlo Delfino Editore, Sassari, 2005.

Cattogno E. (a cura di), *Costanza. La piccola guida del Museo del Corallo*, Panoramika Editrice, Alghero, 2012.

Collie J. and Slater S., *Literature in Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

Contu F. e Piquereddu P., *Museo Deleddiano. Casa Natale di Grazia Deledda. Guida Breve*, ISRE, Studio Stampa, Nuoro, 2006.

Deriu L., *Vivere Alghero*, Carlo Delfino Editore, Sassari, 2008.

Diadori P., Palermo M. e Troncarelli D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia, 2009.

Mégrier D., *100 giochi di teatro per la scuola dell'infanzia*, Gremese International, Roma, 2017.

Pitruzzella S., *Manuale di teatro creativo. 240 tecniche drammatiche da utilizzare in terapia, educazione e teatro sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004.

Roncaglia S. (a cura di), *A teatro con Neandertal boy*, Città Nuova, Roma, 1999.

Semplici S. (a cura di), *Quaderni DITALS. Primo livello*, Guerra Edizioni, Perugia, 2011.

Semplici S. (a cura di), *Quaderni DITALS. Secondo livello*, Guerra Edizioni, Perugia, 2011.

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 319

Tamponi A. R., *Italiano a modello 1. Dalla letteratura alla scrittura. Livello elementare e intermedio*, Bonacci, Roma, 2006.

Tettamanti V. e Talini S., *Foto parlanti. Immagini, lingua e cultura. Livello intermedio*, Bonacci, Roma, 2003.

Opere di Grazia Deledda

Deledda G., *Canne al vento*, Ilisso, Nuoro, 2005.

Deledda G., *Chiaroscuro. Novelle*, Ilisso, Nuoro, 2004.

Deledda G., *Cosima*, Mondadori Editore, Milano, 1947.

Deledda G., *La madre*, Treves, Milano, 1920.

Deledda G., *Marianna Sirca*, Ilisso, Nuoro, 2007.

Sitografia

<http://csalt.lancs.ac.uk/alt/engestrom/> [ultimo accesso 02.12.2015].

A Video Interview with Yrjö Engeström, online issue vol. 2, recorded 16th January 2002, at CSALT, Lancaster University, UK. Processed & edited by LUTV.

<https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf> [ultimo accesso 19.10.2017].

ACTFL, *World-Readiness Standards for Learning Languages*.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [ultimo accesso 10.10.2016].

Council of Europe, Language Policy Unit, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasburgo.

Dott.ssa Giannella Biddau

Costruttivismo ed esperienzialismo per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle visite museali

Dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture dell'età moderna e contemporanea, XXX ciclo

Università degli Studi di Sassari

Pagina 320

http://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/esl3/ [ultimo accesso 20.10.2017].

J. Paul Getty Museum, *Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum*.

<http://www.istruzione.it/allegati/2016/Indicazionistrategiche20162017.pdf> [ultimo accesso 21.06.2017].

MIUR, Dipartimento per il sistema educativo, di istruzione e di formazione, *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali, a.s. 2016/2017*.

<https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf> [ultimo accesso 17.03.2018].

Leont'ev A. N., *Activity, Consciousness and Personality*, 1978 (trad. ingl. A.N. Leont'ev, *Dejatel'nost'. Soznanie. Ličnost'*, Moskva, Politizdat, 1975), sull'Archivio marxista online MIA (*Marxists Internet Archive Committee*).

http://www.museoscienza.org/smec/manual/02_general%20chapters_all%20languages/03.7_aspetti%20pratici%20della%20visita%20museale_it.pdf [ultimo accesso 15.09.2017].

Calcagnini S. e Testa M., *Aspetti pratici della visita museale*, in M. Xanthoudaki et. al., *A Place of Discover. A Manual of Good Practice Based on the Collaboration Between Science Museums and Schools*, Editori Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia 'Leonardo da Vinci', Italy, Magyar Természettudományi Múzeum (National Natural History Museum), Hungary, Katholieke Hogeschool Kempen, Belgium, 2016.

<http://www.treccani.it/enciclopedia/memoria/> [ultimo accesso 02.04.2018].

Memoria.

https://www.youtube.com/watch?v=AUH4Z_tddvI [ultimo accesso 22.08.2017].

Video Espressioni facciali.

<https://www.youtube.com/watch?v=U5tzSNXRk74> [ultimo accesso 22.08.2017].

Video Emozioni ed espressioni di base.

<https://www.youtube.com/watch?v=OIT1Dzb0zxo> [ultimo accesso 22.08.2017].

Video *Esercizi (corso di teatro)*.

Immagini

http://galleria.castedduonline.it/medias/18/uid_152e1296be1.640.0.jpg [ultimo accesso 16.03.2016].

<http://img.pgol.it/img/Z1/64/24/09/0/11794150.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].

<http://nuke.blubrothers.it/Portals/0/Menu/Attivita/Immersioni/Santa%20Marinella/Gorgonia.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].

<http://pescaalmare.altervista.org/pescareallabolognese.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].

<http://roma.repubblica.it/images/2010/07/05/132102269-446c3558-eed8-43f6-a675-cd7bbe80e42a.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/it/7/7a/Jelsa-mormore.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].

http://www.ansa.it/webimages/img_457x/2012/10/10/d3eeab9dbc05ae3fe9fc3619ae407cdc.jpg [ultimo accesso 16.03.2016]

<http://www.archimete.it/wp-content/uploads/2013/04/Diving.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].

<http://www.cherini.eu/etnografia/NBP/hi-res/Tartana%20corallina%20di%20Torre%20del%20Greco.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].

http://www.foto-blog.it/img/d116_1623.jpg [ultimo accesso 10.07.2016].

http://www.hotelcalabona.com/public/crop/museo-del-corallo_495581600x450.jpg [ultimo accesso 18.03.2016].

http://www.ilsecoloxix.it/p/cultura/2012/01/30/APcRPemB-non_mangiare_assapora.shtml
[ultimo accesso 11.07.2017].

<http://www.incredibilia.it/wp-content/uploads/2015/03/Pesce-pagliaccio2.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].

<http://www.informati-sardegna.it/?m=news&id=1269> [ultimo accesso 26.05.2017].

http://www.leviedellasardegna.eu/images/p007_1_04.jpg [ultimo accesso 18.03.2016].

https://www.nikonphotographers.it/site/var/upload/NPU/153364/Corallo-20110425_518_4f7c6fe205423.JPG [ultimo accesso 18.03.2016].

http://www.romagnoli-orafi.it/pictures_big/utensili_1.jpg [ultimo accesso 10.07.2016].

[http://www.paid2write.org/images_articles/5/5/5/KSAL5203/Esposizione_corallo\(1\).jpg](http://www.paid2write.org/images_articles/5/5/5/KSAL5203/Esposizione_corallo(1).jpg) [ultimo accesso 10.07.2016].

<http://www.strettoweb.com/wp-content/uploads/2013/09/MICHELE-AFFIDATO.jpg> [ultimo accesso 10.07.2016].