

L'innovazione della didattica dell'italiano: dai contenuti per la formazione dei docenti alle pratiche in classe

Loredana Camizzi

Ricercatrice, Indire - l.camizzi@indire.it

Francesco Perrone

Collaboratore, Indire - f.perrone@indire.it

Innovation in Italian language teaching: from teachers' training contents to classroom practices

Per innovare e migliorare l'insegnamento dell'italiano è necessario agire sulla formazione dei docenti, come indicano anche le raccomandazioni europee. Nell'ambito della realizzazione di grandi piani di formazione per gli insegnanti di italiano curati da Indire, è stata oggetto di riflessione la progettazione di contenuti formativi che superino il modello dell'"aggiornamento-addestramento": da una parte attraverso un approfondimento degli aspetti di innovazione della disciplina, dall'altra tramite lo studio dei "formati" più efficaci per supportare lo sviluppo professionale e la riflessione degli insegnanti, che ha portato anche alla progettazione e alla produzione di video documentazioni di pratiche didattiche "esemplari" per l'innovazione dell'italiano. Questo processo è stato possibile grazie alla collaborazione di docenti, ricercatori e esperti disciplinari, del mondo della ricerca e della scuola.

Parole chiave: innovazione, didattica dell'italiano, formazione docenti, video documentazione, contenuti didattici digitali, pratica didattica.

In order to innovate and improve the Italian language teaching, it is necessary to support teachers' continuous professional development, as indicated by the European Recommendations. Concerning the realization of training plans for teachers of Italian language, INDIRE conducted a study on the design of learning content that goes beyond the model of "professional updating and training": on the one hand through an in-depth analysis of the aspects of innovation of the discipline, on the other through the study of the most effective "formats" to support the professional development and reflection of teachers. This also led to the design and production of video documentation of "exemplary" practices for the innovation of teaching of Italian language. This process has been possible thanks to the collaboration between research and school: teachers, researchers and disciplinary experts.

Keywords: Educational change; Italian language teaching, teacher training, video documentation, digital educational content, teaching practice.

343

Formazione professionale degli insegnanti

L'innovazione della didattica dell'italiano: dai contenuti per la formazione dei docenti alle pratiche in classe

1. Il contesto

“La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) ed interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.”



Questa è la definizione di competenza in lingua madre che si legge nella *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. I documenti di politica educativa europea descrivono la comunicazione in lingua madre non solo a livello di alfabetizzazione strumentale, ma anche come una competenza complessa che implica il possesso di molteplici abilità e di competenze cognitive e metacognitive, un veicolo fondamentale per esercitare in maniera autonoma e consapevole la propria cittadinanza.

Hanno concorso ad approfondire la questione gli organismi preposti ad effettuare le indagini internazionali e nazionali sugli apprendimenti: nel quadro di riferimento di Invalsi per l'italiano 2013 tale complessità è catturata dal concetto di “padronanza della lingua italiana” intesa come “*possesso ben strutturato di una lingua assieme alla capacità di servirsene per i vari scopi comunicativi*” (Invalsi, 2013); nel *framework* dell'indagine OCSE PISA 2012 anche la competenza di lettura comprende un'ampia gamma di competenze cognitive e metacognitive (OECD, 2013).

Questo contesto ha contribuito ad attirare una sempre maggiore attenzione nel nostro paese sull'innovazione della didattica dell'italiano, una didattica capace di sviluppare una competenza così complessa.

D'altra parte gli esiti per lo più negativi di tali indagini, sia relative alle competenze linguistiche degli adulti¹ che degli studenti, hanno fatto da cassa di risonanza influenzando l'opinione pubblica e le scelte a livello di riforma del sistema di istruzione e formazione.

Ad esempio, da una lettura comparata delle rilevazioni sugli studenti emerge, per il nostro paese, un peggioramento dei risultati nel progredire del percorso scolastico in termini di confronto con il panorama internazionale: dalla primaria, in cui conseguono punteggi superiori alla media internazionale (IEA PIRLS 2011²),

1 L'Italia ha partecipato negli ultimi venti anni a diverse indagini internazionali promosse dall'OCSE volte a verificare le competenze degli adulti e in particolare quelle alfabetiche e linguistiche: IALS, *International Adult Literacy Survey* (1994-98); ALL, *Adult Literacy and Life Skills* (2003-04); PIAAC, *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (2013).

2 IEA PIRLS 2011 (*Progress in International Reading Literacy Study*) è l'indagine internazionale pro-

al segmento tra scuola secondaria di I e II grado, in cui i quindicenni italiani conseguono risultati inferiori rispetto alla media dei loro coetanei degli altri paesi (OCSE PISA 2015) (Invalsi, 2015). Oltre a questo, la rilevazione di un profondo divario negli esiti tra le regioni del paese e tra i diversi tipi di scuole secondarie di II grado, evidenziano le difficoltà del sistema di istruzione italiano a garantire uno sviluppo di competenze linguistiche sempre adeguato e l'assenza di un appropriato e sistematico iter di formazione continua dell'individuo e del cittadino.³

Molto prima che venisse l'epoca delle rilevazioni standardizzate e dei documenti di indirizzo europei, in Italia la comunità docente e scientifica aveva già cominciato una riflessione sulla didattica della lingua italiana e in generale sull'educazione linguistica. L'introduzione di una scuola media unica e l'innalzamento dell'obbligo di istruzione a 14 anni (legge 1859 del 31 Dicembre 1962) e il conseguente accesso alla scuola secondaria di alunni delle classi meno abbienti, che avevano spesso il dialetto come prima lingua, aveva finito per denunciare una scuola e una pedagogia linguistica tradizionale inefficace e niente affatto democratica. Ricordiamo la *Lettera a una professoressa* (1967) di Don Milani, ma anche le posizioni dei maestri del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE). Questo fermento portò ad una riflessione anche nei luoghi della ricerca linguistica e alla pubblicazione da parte del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) delle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* (GISCEL, 1975), che affermano "la centralità della lingua nella formazione dell'individuo e in un progetto di società democratica, l'accesso alla lingua come diritto costituzionale del cittadino" (Colombo, 1996). Con questo testo, che precorre per molti aspetti alcuni dei concetti che possiamo ritrovare nei documenti di indirizzo degli ultimi 15 anni, si prendono per la prima volta le distanze dall'educazione linguistica tradizionale basata su un modello grammaticale normativo e prescrittivo, sulla lingua scritta e sulla trasmissione dei testi letterari. Si richiama invece l'importanza dello sviluppo di tutte le abilità linguistiche, anche di quelle orali, a partire dal mondo linguistico degli alunni e in diverse occasioni di uso, e l'analisi e la riflessione sui meccanismi della lingua e del funzionamento del linguaggio verbale (tesi VIII) (GISCEL, 1975).

Le *Dieci tesi* hanno costituito un manifesto, una filosofia di fondo per una nuova educazione linguistica che è stata in parte recepita nei programmi ministeriali, da quelli del 1985 in poi fino ad arrivare alle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012). In queste ultime, per esempio, tra gli obiettivi di apprendimento si fa riferimento a *Elementi di grammatica implicita e riflessione sugli usi della lingua*, con una presa di distanza dalla grammatica normativa basata soprattutto sull'analisi morfologica.

Ma se a livello di riflessione scientifica e di politica di istruzione il processo di innovazione dell'insegnamento dell'italiano è maturo, a livello di pratiche degli insegnanti molto rimane ancora da fare e l'italiano rimane baluardo della didattica tradizionale soprattutto per quanto riguarda la grammatica (Colombo, 1996) e la letteratura.

mossa dalla International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), che ha come principale obiettivo la valutazione comparativa delle competenze di lettura degli alunni al quarto anno di scolarità e di età compresa tra i nove e i dieci anni. I risultati dell'indagine sono disponibili sul sito Invalsi all'indirizzo: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/timss2011/documenti/Rapporto_PIRLS_TIMSS.pdf [30/01/2017].

- 3 Per un approfondimento sul tema delle indagini sulle competenze linguistiche di studenti e adulti si rimanda a Camizzi L. & Sabatini F. (2016).



Il volano per il cambiamento è individuato in tutti i contesti citati in un investimento sullo sviluppo delle competenze degli insegnanti, dal documento delle *Dieci tesi*⁴ al documento del Consiglio dell'Unione Europea *Education and Training 2020*, che vede la formazione dei docenti come strumento prioritario per il raggiungimento degli obiettivi strategici per la fine del decennio, tra i quali la riduzione a meno del 15% dei 15enni con risultati insufficienti in lettura (Consiglio dell'Unione Europea, 2009).

2. Le iniziative di Indire per la formazione dei docenti di italiano

Indire negli ultimi 10 anni ha progettato e realizzato grandi iniziative di formazione disciplinare promosse dal MIUR per i docenti di area linguistica e di italiano, prima con il *Piano Nazionale Poseidon* dal 2005 al 2011 e poi nell'ambito del *Programma Operativo Nazionale 2007-2013*, finalizzate a supportare i docenti nella progettazione del curricolo e a cambiare il modo di fare scuola:



- Il progetto *PON Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue*⁵, destinato ai docenti di italiano, lingue straniere e lingue classiche della scuola secondaria di I e II grado, finalizzato all'approfondimento e alla riflessione sui nuclei essenziali dell'educazione linguistica, trattati trasversalmente per le diverse materie linguistiche e in verticale tra diversi gradi scolastici. L'obiettivo è quello di stimolare i docenti alla progettazione condivisa di curricula plurilingui e di sviluppare negli alunni una *competenza linguistica plurilingue e pluriculturale* (Consiglio dell'Unione Europea, 2001, pp. 168 e seg).
- Il progetto *PON Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea - Area italiano*⁶, destinato ai docenti di italiano della scuola primaria, secondaria di I e II grado (biennio), con l'obiettivo di accompagnarli in una rivisitazione epistemologica delle conoscenze disciplinari e nello sviluppo delle competenze professionali, attraverso un confronto con la ricerca e una riflessione sulla pratica.

In entrambi i casi l'offerta formativa è stata il prodotto della collaborazione dei ricercatori Indire con esperti disciplinari e di didattica dell'italiano, provenienti dalla scuola, dalle associazioni disciplinari degli insegnanti impegnate nell'educazione linguistica e letteraria (ADI-SD, GISCEL, LEND) e dal mondo della ricerca accademica: si è creato un ecosistema in cui scuola, università, ricerca disciplinare e ricerca pedagogica hanno lavorato in sinergia.

Risultati di questo lavoro sono stati: (1) la creazione di un modello formativo fortemente centrato sulla pratica (*on the job*), in cui i docenti, in gruppi e accom-

4 "In una prospettiva futura e ottimale che preveda la formazione di insegnanti attraverso un curriculum universitario e postuniversitario adeguato alle esigenze di una società democratica, nel bagaglio dei futuri docenti dovranno entrare competenze finora considerate riservate agli specialisti e staccate l'una dall'altra. Si tratterà allora di integrare nella loro complessiva formazione competenze sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche. L'obiettivo ultimo, per questa parte, è quello di dare agli insegnanti una consapevolezza critica e creativa delle esigenze che la vita scolastica pone e degli strumenti con cui a esse rispondere" (Tesi IX, *Per un nuovo curriculum per gli insegnanti*).

5 Per una descrizione approfondita del progetto si rimanda al report finale (AA.VV., 2016a).

6 Per una descrizione approfondita del progetto si rimanda al report finale (AA.VV., 2016b).

pagnati da un tutor esperto, hanno analizzato, integrato e arricchito la loro formazione disciplinare, sviluppato le competenze di progettazione didattica, sperimentato in classe metodologie attive, documentato e riflettuto sulle proprie pratiche in un percorso di sviluppo professionale e di modifica della prassi didattica⁷; (2) un grande corpus di contenuti formativi, nella forma di materiali di studio e di pratiche didattiche esemplari, per la progettazione e la riflessione dei docenti e per l'attività in classe. Il modello formativo si rispecchia nei contenuti e viceversa.

Progetti	Numeri
 <p>EDUCAZIONE LINGUISTICA E LETTERARIA IN UN'OTTICA PLURILINGUE</p>	<p>4 edizioni del corso (2008 - 2013) 7122 docenti in formazione 153 materiali formativi: - 15 materiali di studio - 72 percorsi formativi - 36 progetti didattici - 13 video formativi - 17 buone pratiche</p>
 <p>LINGUA, LETTERATURA E CULTURA NELLA DIMENSIONE EUROPEA - Area Italiano</p>	<p>3 edizioni del corso (2009 - 2013) 1549 docenti in formazione 132 materiali formativi: - 14 unità teoriche - 91 percorsi didattici - 18 video formativi - 9 buone pratiche</p>

Tab. 1: I numeri dei progetti disciplinari PON per l'area linguistica



2. Contenuti per la formazione dei docenti di italiano

In questo contributo vogliamo trattare in particolare del processo di ideazione, progettazione e sviluppo dei contenuti per la formazione dei docenti di italiano, delle scelte effettuate in termini di contenuti disciplinari e proposte metodologico didattiche, dei format e delle tipologie di materiali realizzati. Scelte finalizzate a proporre contenuti formativi atti a migliorare le pratiche didattiche degli insegnanti di italiano, in un'ottica di innovazione disciplinare e metodologica e di sviluppo di competenze di analisi e riflessione sulle proprie azioni didattiche. Le finalità perseguite a livello "macro" nella proposizione del modello formativo dei corsi sono riprodotte a specchio, a livello "micro", nella struttura e nel contenuto dei singoli materiali formativi.

Innovazione disciplinare e metodologica

I contenuti dei progetti PON disciplinari nascono dalla collaborazione di una pluralità di figure provenienti dal mondo della scuola, della ricerca didattica

7 Per un approfondimento del modello formativo dei progetti PON disciplinari curati da Indire si rimanda a Camizzi et al. (2014) e Toci (2016).

e disciplinare. Si tratta di un mondo che discende in alcuni casi direttamente dalla stagione di riflessione e ripensamento rappresentata dalle *Dieci Tesi* (come nel caso degli esperti del GISCEL che hanno collaborato al progetto), e che nei decenni successivi ha cercato di realizzare nel concreto delle classi quello che in quel documento era posto come sfondo ideologico e culturale.

L'offerta formativa dei PON raccoglie i frutti di questo lungo percorso e propone, attraverso materiali di studio e esempi di pratiche provenienti dalla scuola e validate dalla comunità scientifica, una rivisitazione della didattica dell'italiano, che parta in prima istanza da una *riflessione sugli aspetti epistemologici e didattici della disciplina* funzionale per:

- ricavare i *saperi essenziali* dell'italiano, nella forma di contenuti, ma anche di operazioni cognitive, di strumenti e linguaggio proprio della disciplina (Bruner, 1997; Gardner, 1999), tenendo conto del fatto che l'italiano è materia composita in cui si affiancano le dimensioni dell'educazione linguistica, dell'educazione letteraria, della riflessione grammaticale fino a quella più generale dei linguaggi⁸. La riflessione sui saperi è necessaria per costruire un curriculum finalizzato allo sviluppo delle competenze al di là dell'accumulo di conoscenze proprio della cultura dei "programmi" (Stenhouse, 1991);
- creare *ponti con le altre discipline*, a partire da quegli elementi fortemente trasversali dell'italiano "*come le operazioni cognitive di ricezione e comprensione di differenti forme testuali, le strategie di riformulazione intra e interlinguistica e intersemiotica, di sviluppo del lessico utili allo studio in una pluralità di ambiti disciplinari*" (Guerriero, 2016). *In primis* questa trasversalità è forte con le altre discipline linguistiche, con cui si devono mettere a comune strumenti, categorie e metodi per favorire lo sviluppo di una *competenza plurilingue e interculturale*; ma in una dimensione più ampia che coinvolge anche le discipline non linguistiche, le connessioni interdisciplinari e transdisciplinari sono necessarie per sviluppare competenze trasversali e di cittadinanza, per ricostruire *i grandi oggetti del sapere* (Morin, 2000);
- *lavorare per competenze*, attraverso una didattica dell'italiano orientata su compiti che integri conoscenze dichiarative e conoscenze procedurali, interessata alle strategie cognitive sottese all'apprendimento; quindi una didattica esplicita dei processi e dei prodotti dell'agire comunicativo, attenta alla trasferibilità in diversi contesti applicativi di una determinata competenza (Guerriero, 2016);
- identificare, quindi, le strategie didattiche e metodologiche più adeguate per lavorare nell'ambito del paradigma disciplinare dell'italiano, che permettano agli studenti di "entrare" nella disciplina manipolandone materialmente e "mentalmente" i contenuti, appropriandosene, appassionandosi e collegandoli con il proprio mondo. Per esempio attraverso la progettazione di compiti cognitivamente e pragmaticamente sfidanti quali: da una parte un esercizio di indagine e riflessione sui meccanismi della lingua; dall'altra un impiego continuo della stessa in situazioni e con scopi e interlocutori diversi, attraverso differenti canali e strumenti, ma tutti legati a situazioni il più possibile au-

8 Si tratta di aspetti di cui tenere conto nella loro specificità, ma da considerare in sinergia nella mediazione didattica. In particolare nei progetti PON è stato oggetto di attenzione il superamento della dicotomia tra educazione linguistica e educazione letteraria, considerate nella complementarietà dei loro punti di vista quando si lavori sui testi e sulla lingua (Bufo, 2016).

tentive e motivanti. Anche il compito tradizionalmente affidato all'insegnamento dell'italiano, ossia la trasmissione della cultura e del patrimonio letterario nazionale, può essere ripensato a partire dalla centralità dell'alunno e del suo mondo cognitivo ed emotivo ("laboratorialità"⁹ e *apprendimento significativo*¹⁰); curvare i percorsi anche sulla base delle caratteristiche cognitive e delle attitudini degli alunni (*personalizzazione e inclusività*);

– lavorare alla *continuità* del *curricolo* tra anni e gradi scolastici diversi, curando da una parte la progressione unitaria di contenuti e di traguardi e introducendo dall'altra fasi in cui questi si diversificano, si arricchiscono e si riorganizzano (Cerini, 2011).

In questa visione gli aspetti disciplinari, didattici e metodologici sono strettamente legati e si influenzano a vicenda. Resta però il fatto che la didattica attiva e laboratoriale, naturalmente individuata come la metodologia più consona per assolvere alle suddette finalità, rimanga per l'italiano, a differenze di altre discipline in cui è stata maggiormente oggetto di riflessione e definizione (laboratorio di scienze, laboratorio comunicativo di lingue straniere, laboratorio di matematica, ecc.), un concetto ancora vago e di difficile esplicitazione. Questo è uno dei motivi per cui modelli di lavoro attivo hanno faticato e faticano ad attecchire soprattutto relativamente ad alcuni aspetti del curricolo di italiano, come per esempio la grammatica e la letteratura¹¹.

Per lavorare su tutte le dimensioni citate è necessario che il docente acquisisca un'attitudine da docente-ricercatore, capace di innovare la propria pratica riflettendo sul proprio contesto, sul proprio agire didattico, sulle caratteristiche dei propri alunni, per ricollegarsi alle innovazioni didattico-disciplinari provenienti dalla ricerca accademica e didattica e confrontandosi con la comunità dei pari (*teoria e pratica*).

Il corpus e le tipologie di contenuti

L'offerta formativa dei progetti PON per i docenti di area linguistica e in particolare per l'italiano costituisce un *corpus* di quasi 300 materiali, adesso raccolti in un *repository* pubblico, che contiene i materiali per la formazione anche degli altri progetti disciplinari, per un totale di circa 800 risorse a disposizione dei docenti, della scuola e anche del mondo della ricerca¹².

Differenti sono le *tipologie di contenuti* presenti nel piano editoriale: materiali di studio, che espongono i "saperi" della disciplina, e percorsi didattici, che sono esemplificazioni dei contenuti teorici proposti e offrono spunti per la progettazione di attività da sperimentare in classe. L'intento è quello di offrire ai docenti non solo un "sapere teorico" ma anche un "sapere pratico" della disciplina. Nel progetto, infatti, teoria, nel senso di rivisitazione epistemologica della disciplina,

9 Fabbroni, 2004; Baldacci, 2005; Bertocchi, 2005.

10 Ausubel, 1978; Jonassen et al., 2008.

11 Indagare e approfondire il concetto di "laboratorio di italiano" è uno degli obiettivi del progetto di co-ricerca che si è aperto come prosieguo di questo lavoro.

12 Il *repository* è accessibile sul sito *Indire Scuola Valore* a questo indirizzo: <http://www.scuolavalore.indire.it/> e contiene i materiali anche dei progetti PON *Educazione scientifica, M@tabel* per i docenti di matematica e *Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea - Area lingue*.



e pratica, come dimensione viva del lavoro in classe, si incontrano non solo nel modello proposto ma anche nei contenuti dell'offerta formativa. A questa tipologia di materiali vanno aggiunte buone pratiche di esperienze didattiche sperimentate in classe dai docenti in formazione, la cui pubblicazione rientra sempre nell'ottica di promuovere la diffusione e condivisione di esperienze concrete che "arrivano" direttamente dal mondo della scuola, nella convinzione che i modelli formativi centrati sulle pratiche siano quelli che meglio sostengono il cambiamento professionale dei docenti (Mortari, 2013; Magnoler et al., 2011).

Tutti i contenuti didattici dell'offerta formativa sono stati sottoposti a *validazione* sia dal punto di vista scientifico, da parte degli esperti del Comitato Tecnico Scientifico già in fase di definizione del piano editoriale, sia relativamente al loro utilizzo didattico, da parte di docenti abilitati nelle classi di concorso coerenti con i materiali didattici da validare.

La validazione didattica, realizzata in due tranches temporalmente corrispondenti alle due grandi fasi di realizzazione dell'offerta formativa del Progetto, nell'a. s. 2009/2010 e nell'a. s. 2014/15, è stata orientata a indagare le dimensioni della qualità del contenuto, della funzionalità nella formazione docente e della spendibilità in classe. La seconda fase del processo di validazione si è svolta sulla base di una rubrica in cui le tre dimensioni citate sono state declinate in 17 indicatori che, per agevolare e approfondire la rilevazione, sono stati a loro volta esplicitati in 4 descrittori distribuiti su 4 livelli. Dall'analisi quantitativa delle frequenze rilevate è emerso che, come mostra la Figura 1, le dimensioni e gli indicatori sono stati valutati positivamente, con una prevalenza netta di descrittori di livello positivo (3 e 4) per tutti i materiali dell'offerta formativa.

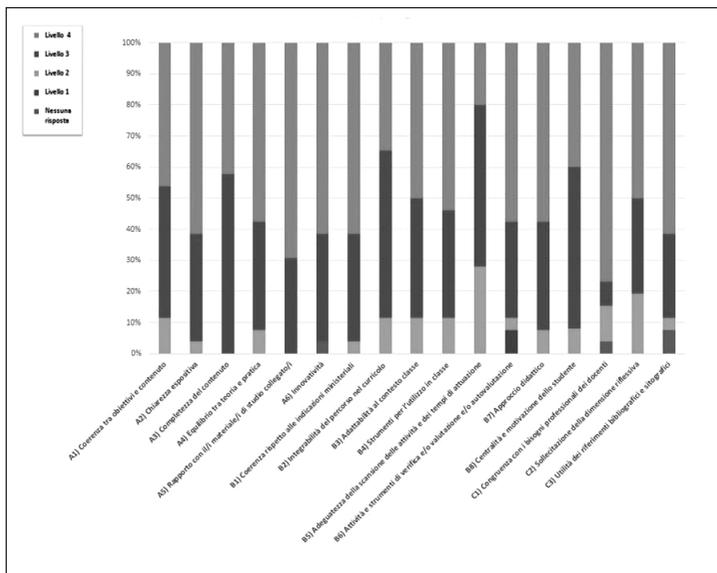


Fig. 1: Indicatori: frequenze rilevate per il progetto PON Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea - Area italiano (immagine tratta da Perrone, 2016, p.106)

La rubrica richiedeva, inoltre, ai docenti, in maniera facoltativa, la sperimentazione didattica in classe di una o più attività contenute nei materiali: le valutazioni raccolte nella rubrica sono state, dunque, anche frutto di esperienza diretta nel contesto di provenienza del docente-validatore¹³.

La validazione ha costituito la condizione necessaria per la pubblicazione e per l'utilizzo dei materiali prodotti (Perrone, 2016).

Anche il monitoraggio dei progetti ha confermato la buona qualità dei contenuti. Si tratta infatti di uno degli aspetti più graditi della formazione con una percentuale di “entusiasti” (colore che, in una scala da 1 a 10, dove 10 è il maggior gradimento, hanno dato un giudizio ai contenuti di 9 o 10) del 59,5% per il progetto *Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea* e del 34,7% per *Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue* (Pragma srl, 2014, p. 75).

Il format: il video per la formazione

Nell'ultima fase del progetto (biennio 2013-2014) il *corpus* dei materiali si è arricchito grazie alla presenza del *video*. Sono state realizzate alcune video-documentazioni di pratiche in classe con l'obiettivo di superare l'idea di contenuti formativi per l'“addestramento/aggiornamento” e arrivare, piuttosto, a spostare l'attenzione sugli aspetti legati alla trasposizione didattica dei contenuti (metodi, strategie, interazioni docente-studente, ecc.). La video-documentazione si inserisce nella struttura del piano editoriale, nell'intreccio tra teoria e pratica, come una possibile sintesi di queste due anime e come dispositivo per supportare il docente nel riflettere sulle pratiche.

Infatti, nell'ambito di un ripensamento complessivo dei formati dei contenuti per la formazione, i percorsi didattici, inizialmente concepiti in forma ipertestuale sono stati poi pensati e realizzati sulla base di un nuovo format centrato sul video. I percorsi sono strutturati in tre fasi (Tab. 2) in cui ad attività per la riflessione del docente si accompagnano proposte o spunti per il lavoro in classe, con il corredo di un'ampia documentazione scaricabile: schede di approfondimento, file con attività per la LIM, schede di lavoro, griglie di valutazione, esercizi, ecc. Le attività, che costituiscono il “cuore” dei percorsi, sono precedute da una parte introduttiva che presenta il quadro di riferimento: indicazioni per il curriculum, obiettivi e competenze per docente e studente, concetti chiave, ecc. In questa architettura il video svolge un ruolo di primo piano nel favorire e promuovere gli aspetti di analisi e di riflessione.



13 Nella seconda tranches di validazione (a. s. 2014-2015), su un totale di 35 percorsi didattici prodotti nei due progetti PON di area linguistica 11 sono stati oggetto di sperimentazione in classe.

Fasi	Contenuto	Obiettivo
Fase 1 - Attività stimolo iniziale	Video + Testo	Presentazione di una situazione stimolo: esemplificazione di un'attività didattica, di una testimonianza oppure analisi di una problematica, presentazione di una pratica innovativa, dimostrazione, ecc.
Fase 2 - Attività di analisi e riflessione per il docente	Testo + Allegati	Proposta di attività per il docente sulla base dell'input iniziale: analisi e riflessione su una teoria, un concetto, una procedura, una metodologia, un problema o un'attività didattica.
Fase 3 - Attività per il lavoro in classe	Testo + Allegati	Proposte o spunti per progettare attività da realizzare in classe

Tab. 2: La struttura dei percorsi formativi

In questa struttura si valorizzano le due dimensioni proprie del progetto, quella riflessiva, attraverso la quale il docente in formazione viene invitato ad esplorare aspetti disciplinari, metodologici e didattici propri della sua professione (Fase 1 e Fase 2) e quella dell'azione, dedicata alla pratica didattica in classe (Fase 3). Il possibile valore aggiunto dato ai percorsi didattici dall'introduzione del linguaggio video nella Fase I consiste nel:

- centrare immediatamente il "cuore" del percorso;
 - suscitare interesse e curiosità, anticipando alcuni concetti chiave;
 - sollevare bisogni, problematiche;
 - porre domande alle quali il percorso si propone di rispondere;
 - stimolare la riflessione e l'approfondimento.
- (Coscia, Perrone, 2016).

Ma differenti sono i tipi di video che possono essere utilizzati con finalità formative. La fase di studio che ha preceduto la modifica del format è consistita in una ampia ricognizione dei contenuti audiovisivi pubblicati in rete e presenti negli archivi Indire, che ha portato a definirne una tassonomia d'uso in ambito formativo (Fig. 2) sulla base delle finalità comunicative e degli obiettivi formativi (Toci et al., 2015).

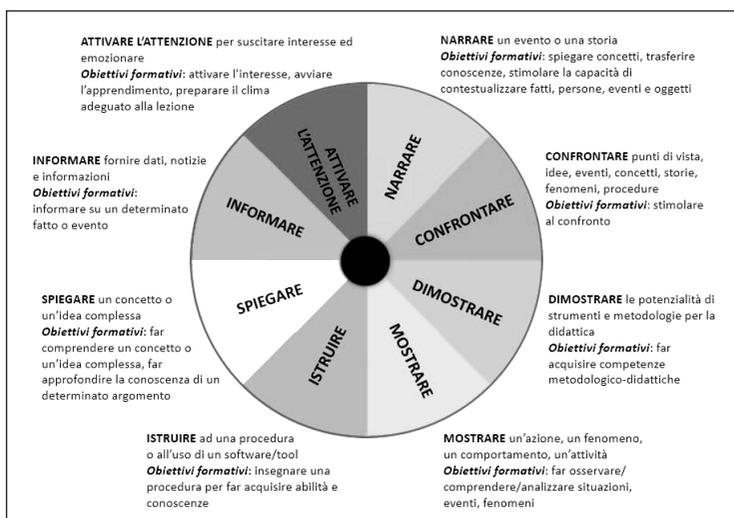


Fig. 2: Tassonomia sull'uso del video in ambito formativo sulla base degli obiettivi formativi e delle finalità comunicative (immagine tratta e tradotta da Toci et al., 2015, p. 78)



Nell'ambito di questa tassonomia, il gruppo di lavoro ha individuato e personalizzato alcuni modelli come più aderenti agli obiettivi formativi propri dei progetti per i docenti di italiano (Tab. 3).

	<p>Modello: video-animazione tipo <i>cartoon</i>.</p> <p>Finalità comunicativa: <i>dimostrare</i> le potenzialità di un approccio, di una metodologia o di una teoria a partire da un problema didattico. Obiettivo formativo: sviluppare capacità di riflessione e analisi sul metodo, approccio o contenuto proposto nell'ottica di un'eventuale riproposizione.</p> <p>Link: http://forum.indire.it/repository/working/export/6595/fase1.html</p>
	<p>Modello: video-animazione con commento audio.</p> <p>Finalità comunicativa: <i>mostrare</i> una procedura</p> <p>Obiettivo formativo: far apprendere conoscenze e abilità relative ad una procedura di lavoro didattico (per es. sul testo.).</p> <p>Link: http://forum.indire.it/repository/working/export/6594/fase1.html</p>
	<p>Modello: video-animazione con commento audio + intervista-confronto tra esperto e docente.</p> <p>Finalità comunicativa: <i>informare</i> fornire dati, notizie e informazioni + <i>confrontare</i> punti di vista, idee, eventi, concetti, storie, fenomeni, procedure.</p> <p>Obiettivo formativo: approfondire un determinato fatto o evento e stimolare al confronto.</p> <p>Link: http://forum.indire.it/repository/working/export/6523/fase1.html</p>
	<p>Modello: intervista all'esperto/docente.</p> <p>Finalità comunicativa: <i>narrare</i> un'azione, un evento o una storia.</p> <p>Obiettivo formativo: spiegare concetti, trasferire conoscenze, stimolare la capacità di contestualizzare fatti, eventi, persone e oggetti.</p> <p>Link: http://forum.indire.it/repository/working/export/6597/fase1.html</p>
	<p>Modello: video-documentazione attività didattica + intervista a esperti, docenti, studenti che commentano la situazione presentata.</p> <p>Finalità comunicativa: <i>mostrare</i> un'azione, un fenomeno, un comportamento, un'attività.</p> <p>Obiettivo formativo: sviluppare capacità di osservazione, analisi critica e riflessione sulle pratiche didattiche.</p> <p>Link: http://forum.indire.it/repository/working/export/6561/fase1.html</p>

Tab. 3: Formati video del progetto PON
 Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea - Area italiano

Ovviamente, più finalità comunicative e/o obiettivi formativi possono combinarsi tra loro in un unico modello di video, così come lo stesso obiettivo formativo e/o finalità comunicativa possono essere raggiunti attraverso modelli diversi.

Tra le diverse tipologie di video prodotte nell'ambito del progetto, la *video-documentazione* è quella che, a nostro avviso, meglio interpreta l'utilizzo del video come strumento di riflessione sulla pratica, centrale in un modello di formazione *on the job*.

Negli ultimi anni si è assistito ad un uso sempre più importante del video nella formazione degli insegnanti, a prescindere dal paese, dalla disciplina, dall'ordine o grado scolastico e dal tipo di formazione, iniziale o in servizio (Gaudin, Flandin, 2014). L'impiego del video nella formazione degli insegnanti era una pratica significativa negli Stati Uniti già negli anni '60, in particolare associata a strategie di *microteaching* finalizzate al modellamento dei comportamenti professionali su specifiche tecniche o strategie didattiche (Allen, Ryan, 1974).

Uno dei principali fattori messi in evidenza in letteratura per giustificare l'accresciuto utilizzo del video nella formazione degli insegnanti riguarda il fatto che tale mezzo consente di "accedere" più facilmente alle pratiche didattiche in classe rispetto all'osservazione classica, senza tuttavia farne venir meno il carattere di "autenticità". A questo va aggiunto il progresso tecnologico su e intorno a questo strumento che ha consentito la diffusione e la semplificazione dei processi di produzione audio-video (Gaudin, Flandin 2014).

Diversi possono essere gli obiettivi perseguiti con l'uso della video-documentazione nella formazione dei docenti:

- Migliorare conoscenze specifiche degli insegnanti (conoscenze disciplinari, conoscenze pedagogiche, ecc.);
 - Sviluppare abilità di *riflessione* e di *analisi*;
 - Fornire *modelli di pratiche* d'insegnamento basate sulle più recenti innovazioni;
 - Discutere pratiche di insegnamento inclusive.
- (Santagata, 2013, p. 60).

La proposta realizzata nell'ambito dei progetti PON si colloca in linea con questi studi e intende fornire agli insegnanti l'opportunità di analizzare nel dettaglio e riflettere su azioni didattiche documentate nel vivo della pratica, nella complessità delle dimensioni disciplinari, didattiche, metodologiche e relazionali.

La video-documentazione di una pratica didattica

Un esempio di questo modello è la documentazione video *Un'esperienza con la grammatica valenziale in seconda primaria*¹⁴ contenuta all'interno del percorso didattico *Semplice... la frase semplice? Riflessione sulla struttura della frase semplice e sulle funzioni dei suoi elementi*¹⁵.

14 Il video è stato realizzato nel 2014 nell'ambito del progetto *PON Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea - Area italiano*, in collaborazione con le prof.sse Agata Gueli, Anna Sorci e gli alunni della classe II dell'ICS "Giuseppe Lombardo Radice" di Palermo (<http://forum.indire.it/repository/working/export/6598/fase1.html>).

15 Il percorso didattico è disponibile al seguente indirizzo: http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/semplce-la-frase-semplce-riflessione-sulla-struttura-della-frase-semplce-e-sulle-funzioni-dei-suoi-elementi-2/



Il video mostra un'attività didattica basata sul modello teorico della grammatica valenziale¹⁶ in una classe II della scuola Primaria, in cui gli alunni lavorano sulla struttura della frase. L'obiettivo è quello di mostrare una possibile attuazione di questo modello alternativo allo studio della grammatica già nei primi anni di scolarizzazione e quali dinamiche di riflessione sulla lingua innesca negli alunni. Nel video l'attività è mostrata in tutte le sue fasi, dal *warm up* iniziale in cui si recuperano le conoscenze pregresse degli alunni, a quella finale in cui la docente sottolinea i concetti e gli elementi di attenzione emersi e stimola la riflessione sui processi attivati.



Fig. 3: la video-documentazione Un'esperienza con la grammatica valenziale in seconda primaria

L'insegnante guida gli alunni in modo stimolante e divertente alla scoperta della struttura e del funzionamento della frase semplice minima¹⁷, percorrendo, come lei stessa dice, “*tutte le tappe della conoscenza: l'ideazione, la manipolazione, la costruzione, la schematizzazione, l'astrazione*” (Sorci, 2013, p. 15).

Propedeutica al lavoro successivo è la fase iniziale in cui, come in un laboratorio di scienze, la docente fornendo indizi e domande stimolo guida gli alunni in un'indagine su gruppi di parole, per individuare quale sia quello che costituisce una frase per poi trovarne a posteriori le caratteristiche e la definizione. Attraverso il ragionamento gli alunni arrivano a comprendere *che un gruppo di parole per essere una frase deve avere dei “legami” di significato, di ordine e di forma* (Sorci, 2013, p. 16).

Nella fase immediatamente successiva, i bambini sempre sollecitati dall'insegnante attraverso indizi e domande stimolo, individuano all'interno della frase scritta sulla lavagna qual è la parola più importante, quella che racconta la scena o come la chiamano gli alunni la “parola-evento”. Attraverso il ragionamento i

16 Si tratta di un modello esplicativo della struttura e del funzionamento del sistema della lingua basata sulla centralità del verbo. Come dice Francesco Sabatini, che ne è stato il maggior fautore negli ultimi anni in Italia, la riflessione sul proprio modello mentale di costruzione della frase aiuta ad esplicitare la grammatica implicita in possesso dei discenti già nei primi anni di scuola. Per un approfondimento si vedano Sabatini (2004, 2011), Lo Duca, Provenzano (2012), Lo Duca (2013), Tesnière (2001).

17 La frase minima o “nucleare” nell'ambito della grammatica valenziale è l'unità sintattica costituita dal verbo e dai suoi argomenti. Si definiscono argomenti gli elementi strettamente necessari per completare il significato del verbo. (Sabatini et al., 2011, p. 130).

bambini comprendono che si tratta del verbo e che è l'unica parola "insostituibile" della frase perché senza di essa non viene raccontato nessun evento, non c'è alcun significato.

Si passa quindi alla fase *creativa e manipolativa* in cui attraverso un *gioco grammaticale* i bambini "portano la frase a teatro". Scelta una parola-evento (un verbo) e condivisa con il gruppo ogni bambino, chiusi gli occhi e immaginata la scena nella propria mente, deve narrarla agli altri prima verbalmente e poi drammatizzandola. Il passo immediatamente successivo consiste nell'individuare quanti "personaggi/attori" entrano in scena ovvero quali sono gli altri elementi che compongono la frase e che la parola-evento chiama a sé. Attraverso questa attività, in cui il momento *ludico* si fonde con quello *riflessivo*, gli alunni apprendono l'importanza del ruolo del verbo all'interno della frase.

La fase successiva è quella della *sistematizzazione* e della *rappresentazione grafica*. Gli alunni trascrivono le frasi che hanno ideato ciascuno sul proprio quaderno e le rappresentano graficamente. La stessa attività viene svolta da un'alunna alla LIM: la frase viene cerchiata delimitando quella che metaforicamente è definita dal gruppo la "casa della frase". Quindi alla bambina viene chiesto, all'interno delle "mura" della casa, di assegnare una stanza ad ogni "attore". La frase nucleare¹⁷ viene così rappresentata graficamente, attraverso l'individuazione dei sintagmi e dei legami che la compongono. Anche questa fase dell'attività si svolge in maniera partecipata e collettiva: il resto della classe è invitato ad esprimere il proprio accordo o disaccordo su quanto fatto dalla compagna alla LIM, partecipando attivamente alle scoperte che si vanno effettuando.

La fase finale è quella dell'*astrazione* in cui la docente gestisce i risultati dell'attività e sviluppa riflessioni sui processi attivati. Gli alunni, sempre guidati dall'insegnante, sono impegnati a ricapitolare il lavoro svolto. Tutto il gruppo è coinvolto. Si tratta di un momento particolarmente importante in quanto consente agli alunni di fissare i concetti analizzati nel corso dell'attività e di arrivare a delle conclusioni condivise, riattivando il ragionamento sulla lingua.

Come rilevato dalla docente "Si è trattato di confrontarsi con una sfida e di assumerla: presentare ai bambini un percorso di riflessione grammaticale in modo scientifico e nello stesso tempo divertente e significativo, senza cedere alla tentazione della "regola" preconstituita, ma attingendo ogni risorsa dai significati che sempre orientano la didattica reale" (Sorci, 2013, p. 14).

L'attività documentata nel video, infatti, propone una lezione di grammatica che mutua dalla didattica delle scienze la *metodologia investigativa*, che non anticipa la spiegazione ma lascia ai bambini la scoperta e la ricerca della soluzione. Il raggiungimento di tale obiettivo inoltre si fonda sulla consapevolezza che la grammatica è già *implicitamente presente* nella testa dei bambini e ha solo bisogno di essere esplicitata e sistematizzata.

La durata del video, poco più di 30 minuti, non coincide con il tempo didattico. Infatti, documenta e sintetizza un'intera attività che nella sua applicazione didattica richiede almeno un paio di ore. Per agevolare la fruizione il video è stato diviso in capitoli, che corrispondono alle fasi dell'attività mostrata, e sono state inserite "parole chiave" che sottolineano gli aspetti didattici e metodologici.

Non si tratta né di una documentazione etnografica, in cui l'obiettivo è quello di osservare il naturale svolgimento di una situazione didattica a fini di ricerca, né di una simulazione di un modello di lezione o attività in classe riprodotto artificialmente secondo il modello delle *docufiction*. Si tratta, invece, della riscrittura di una pratica didattica già in uso da parte della docente e ritenuta significativa ai fini del progetto di formazione, che viene realizzata in forma di sceneggiatura video a quattro mani dal docente e dal progettista-ricercatore. L'at-



tività così “cristallizzata” in ogni sua fase viene ripresa in classe nel suo svolgimento naturale senza interferenze di regia, per coglierne le dinamiche reali e i processi attivati (Coscia, Perrone, 2016; Toci et al., 2015).

La pratica didattica documentata è, inoltre, intervallata da interviste che la commentano e analizzano da più punti di vista: attraverso l'intervista alla docente che l'ha realizzata, che svolge la funzione di illustrare il processo e di puntualizzarne gli obiettivi didattici e metodologici; il commento della formatrice che ne sottolinea gli aspetti disciplinari e relativi ai processi cognitivi; le testimonianze degli alunni che esprimono le loro impressioni e sensazioni sull'attività appena svolta. Inoltre la documentazione è completata da un ulteriore video: si tratta di una intervista all'esperto, il prof. Sabatini, che affronta più in generale il tema di come introdurre il modello valenziale nella scuola primaria e in particolare quali sono le opportunità che tale modello offre e i limiti di cui è necessario tenere conto anche in relazione alla fascia di età degli alunni

In aggiunta agli altri video una seconda intervista alla docente racconta la storia del suo incontro con la grammatica valenziale, dalla “crisi iniziale” in cui ha messo in dubbio le sue certezze e le pratiche adottate da anni, alle soluzioni studiate per la didattica in classe e ai riscontri avuti dagli alunni. Infatti, il video raccoglie anche la voce di alcuni ex alunni che raccontano il loro ricordo dell'esperienza e cosa gli ha lasciato nel prosieguo del percorso scolastico.

Il video è stato, dunque, realizzato nella forma di uno studio di caso (Koehler, 2002)¹⁸, in cui la pratica è narrata da più prospettive e punti di vista: mostrandola nel vivo dell'azione didattica, come tappa di un più lungo processo di ripensamento e cambiamento professionale e attraverso l'analisi e il commento della docente, degli alunni, della formatrice e dell'esperto.



Il flusso di lavoro nella produzione dei video per la formazione

L'inserimento del video nel format per la produzione dei materiali dell'offerta formativa ha avuto delle importanti implicazioni sul flusso di lavoro. Infatti, la progettazione e la realizzazione dei percorsi didattici così come la riscrittura delle pratiche in video-documentazioni hanno dato luogo ad un processo dinamico di co-ricerca che ha visto la partecipazione di più professionalità fra progettisti della formazione, esperti disciplinari, docenti innovatori (portatori della pratica), designer dei contenuti, registi e video editor (Toci et al., 2015; Goracci et al., 2016). Nel caso specifico delle video-documentazioni abbiamo osservato anche un aumento delle fasi di lavoro. Infatti, rispetto al processo di produzione dei contenuti didattici digitali – caratterizzato dalle fasi di ideazione/progettazione, sceneggiatura e sviluppo tecnico – nella realizzazione di video-documentazione di pratiche didattiche il flusso di lavoro si specializza in ulteriori step: la definizione della sceneggiatura delle riprese (o “pre-sceneggiatura”), le riprese, la realizzazione della sceneggiatura del video, il montaggio e la postproduzione (Fig. 3).

18 La formazione basata sugli studi di caso multimediali prese piede a metà degli anni '90 negli Stati Uniti. I casi in questione erano o casi episodici (costituiti da un unico episodio) che esemplificano nozioni chiave in un determinato dominio, o casi narrativi (costituiti da più episodi) che descrivono il processo di insegnamento-apprendimento come uno strutturarsi di episodi legati da relazioni causali tra di loro (Koehler, 2002).

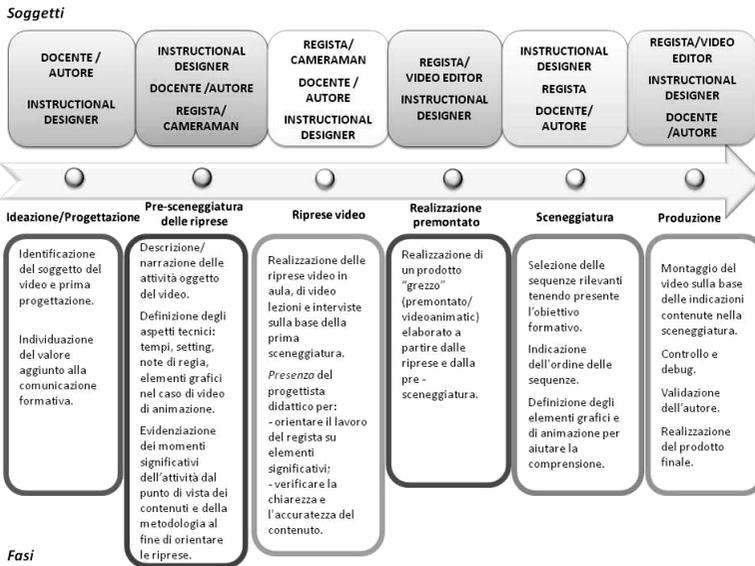


Fig.4: Flusso di lavoro: descrizione delle fasi e ruoli coinvolti (Toci et al. 2015)

Le fasi più delicate di questo flusso di lavoro, che costituiscono al contempo il cuore del processo di riscrittura della pratica didattica, sono la definizione della pre-sceneggiatura e la realizzazione della vera e propria sceneggiatura del video.

Il momento della *pre-sceneggiatura* è caratterizzato dalla stretta collaborazione e dal confronto tra il ricercatore (in questo caso nel ruolo di progettista, *instructional designer*), il docente che condurrà l'attività e il regista. Si basa su una *narrazione* dell'attività che il docente fa al ricercatore, attraverso la quale si evidenziano i momenti più significativi dell'attività dal punto di vista dei contenuti e della metodologia. Sulla base di tale racconto il ricercatore-progettista realizza la sceneggiatura delle riprese, che verrà condivisa ed eventualmente integrata dal docente stesso. È quindi una riscrittura a più mani della pratica che verrà poi filmata. Nella pre-sceneggiatura vengono infatti definiti tutta una serie di aspetti che sarà poi importante conoscere nella fase successiva delle riprese. È importante sottolineare però che l'attività non viene simulata sulla base della pre-sceneggiatura, ma si svolge, il più possibile, senza condizionamenti, in tutta la sua naturalezza e autenticità, al fine di far cogliere attraverso il video le dinamiche reali e i processi attivati.

La realizzazione della *sceneggiatura del video* dopo la fase delle riprese in classe è un altro momento fondamentale nel processo di realizzazione di una videodocumentazione. È realizzata dal ricercatore-progettista attraverso un confronto con il video editor che effettuerà il montaggio e con il docente che ha condotto l'attività. Si procede a selezionare le sequenze rilevanti tenendo presente l'obiettivo formativo che si vuole perseguire.

Si tratta di una vera riscrittura della pratica didattica, in cui il flusso continuo degli avvenimenti viene smontato, alternato alle testimonianze dei protagonisti, arricchito da parole chiave e altri elementi testuali e grafici che ne sottolineano i momenti e gli aspetti più rilevanti ed eventualmente diviso in ca-

pitoli, per favorire la fruizione e la comprensione degli obiettivi e del processo didattico da parte del docente in formazione.

Per evitare il rischio di spettacolarizzare o manipolare la situazione documentata¹⁹ è necessario non perdere mai di vista l'obiettivo formativo che si vuole perseguire: mostrare nel modo più chiaro possibile lo svolgimento dell'attività didattica, in tutte le sue fasi, mettendo in evidenza quanto emerso e sottolineando i passaggi significativi da un punto di vista didattico e metodologico (Coscia, Perrone, 2016).

3. Dalla formazione alla ricerca partecipata

La riflessione intorno alle video-documentazioni realizzate per la formazione dei docenti di italiano ha dato origine ad un progetto di ricerca sul campo, finalizzato ad indagare come l'introduzione di innovazioni di carattere disciplinare possa sortire trasformazioni nella metodologia verso una didattica di tipo attivo e laboratoriale, e come questi processi di innovazione siano favoriti dalla riflessione sulle pratiche con il supporto del video.

In particolare, ci siamo concentrati sui video che documentano attività legate alla sperimentazione della grammatica valenziale, realizzati nell'ambito del progetto *PON Lingua, Letteratura e Cultura in una Dimensione Europea - Area italiano*. Come abbiamo visto, infatti, tali attività sembrano mostrare come questo modello grammaticale sia potenzialmente capace di superare le resistenze degli alunni nell'apprendimento della grammatica grazie ad un approccio più riflessivo e "attivo" allo studio della lingua, dato che riesce a rendere manifesto il modo in cui si costruisce il pensiero logico. Si tratta, di un modello teorico innovativo rispetto a quello della grammatica normativa che è prevalentemente insegnata nella scuola italiana.

A partire da una validazione della significatività ed efficacia di queste video-documentazioni in contesti reali di formazione e sviluppo professionale – dato che per limiti di tempo non sono stati sperimentati nella formazione PON – vogliamo proseguire questo studio avviando una ricerca partecipata al fine di:

- individuare un possibile *protocollo di lavoro in classe* (in verticale dalla primaria al biennio) con la grammatica valenziale, che si presume possa collocarsi nel concetto ancora poco definito di "laboratorio di italiano" (Bertocchi, 2005), andando ad indagare le possibili trasposizioni del modello teorico in determinate procedure didattiche e approcci metodologici (metodi, strategie, interazioni docente-studente, impiego di differenti tipi di strumenti e tecnologie, ecc.)²⁰;
- definire un *modello per l'integrazione della video-analisi nella formazione (on the job)*

19 Spettacularizzazione e manipolazione sono alcuni dei principali rischi che possono presentarsi in particolar modo nella video-documentazione di pratiche didattiche. La produzione audiovisiva, a nostro avviso, deve essere al servizio della formazione cioè "deve corrispondere a un rigore metodologico che non lasci pensare a manipolazioni e a secondi fini. Il rigore richiede che i criteri di riferimento e le tecniche utilizzate vengano esplicitati e largamente condivisi; il sensazionalismo e la spettacolarizzazione devono lasciare il posto all'onestà intellettuale" (Corazza, 2012).

20 Nonostante negli ultimi anni siano stati pubblicati soprattutto ad opera di Francesco Sabatini utili manuali per la scuola sulla grammatica valenziale e anche nel repository di Indire siano proposte molti percorsi e attività in questo senso, non esiste ancora uno studio di esperienze di



dei docenti di italiano finalizzato allo sviluppo delle competenze di osservazione e riflessione sulla propria e altrui pratica e della conseguente capacità di favorire un cambiamento significativo in ordine al sapere disciplinare sulla grammatica e sulle conseguenti possibili metodologie di insegnamento²¹.

La rete di scuole coinvolte

A tal scopo è stata avviata una collaborazione di ricerca con una rete di scuole di Palermo, già attiva nel processo di sperimentazione e innovazione nell'ambito dell'educazione linguistica. Dalla rete, costituita da quattro istituti comprensivi e un istituto superiore, provengono i 21 docenti coinvolti con i ricercatori di Indire e alcuni docenti esperti nell'attività di ricerca sul campo, che coprono in verticale tutte le classi dalla scuola primaria al biennio della scuola secondaria di II grado²². Il campione è caratterizzato da varietà anche dal punto di vista della conoscenza ed esperienza con la grammatica valenziale: sulla base di quanto è emerso dalla somministrazione di un questionario conoscitivo 8 docenti su 21 conoscono già la grammatica valenziale e solo 3 la utilizzano regolarmente con i loro alunni.



Metodologia di ricerca

L'introduzione di elementi di innovazione sia nel contenuto sia nel metodo ha portato in prima istanza a strutturare il processo come un *percorso di ricerca-formazione*, due dimensioni che è difficile scindere nei processi di sviluppo professionale dei docenti, perché da una parte “*partecipare al processo di costruzione delle conoscenze permette di sperimentare sul campo i valori di rigore, obiettività, trasparenza connessi con la ricerca facilitando altresì la trasposizione nella pratica didattica*” (Montalbetti, 2005, p. 139); dall'altra “*l'insegnante, coinvolto in un processo di produzione e analisi delle pratiche o dei discorsi sulle pratiche, ottiene di fare della ricerca un'attività indirettamente formativa*” (Magnoler, Sorzio, 2012, p. 83).

Per entrambe queste azioni è, infatti, centrale la dimensione della riflessività, necessaria per orientare, analizzare e rileggere l'azione didattica.

Accanto a questa impostazione generale è stato individuato un approccio di ricerca che avesse le seguenti caratteristiche, funzionali per raggiungere gli obiettivi del progetto:

- prevedere la collaborazione tra ricercatori e docenti impegnati sul campo (*partecipata*);

mediazione della grammatica valenziale che possa costituire un repertorio esemplare per portare questo modello in classe. Lo stesso si può dire della letteratura relativa al laboratorio di italiano, a parte alcune esperienze come quella degli “Esperimenti di grammatica” di M. G. Lo Duca, 2015.

21 Nel corso degli ultimi anni a seguito dello sviluppo dei modelli di formazione-ricerca basati sulle pratiche, l'analisi di sequenze video di attività in classe è stato ripensato come strumento a supporto della riflessione sulla pratica degli insegnanti nel suo complesso e ha trovato una sua collocazione particolarmente proficua in modelli e strategie come l'analisi plurale dell'Altet (2013), il *lesson study*, i *video clubs* (Santagata, 2013).

22 Otto docenti di scuola primaria (2 per scuola), otto di scuola secondaria I grado (2 per scuola) e quattro di scuola secondaria di II grado (professionale).

- essere fortemente ancorata alle situazioni e ai problemi che nascono nel contesto classe (*situata*);
- avere come fine non solo la modifica della pratica didattica (*pragmatica*), ma anche la *progettazione* e la verifica di un modello per quella pratica;
- essere basata su una *teoria di partenza*.

Abbiamo rintracciato questi tratti nel modello della *Design Based Research (DBR)* (Kelly, 2003), la *Ricerca basata sui progetti*, proposta per la prima volta da Brown e Collins nel 1992 come risposta all'esigenza di produrre ricerche pedagogiche più aderenti e rilevanti per la complessità della reale azione educativa²³.

Infatti la DBR è un approccio pragmatico, simile alla Ricerca Azione (RA), che si propone di risolvere problemi reali in contesti reali e si realizza nella collaborazione tra ricercatori e pratici, ma a differenza della RA, che rimane ancorata alla specifica realtà presa in considerazione, "ha come aspirazione anche quella di individuare principi e orientamenti per l'azione che possano in qualche modo essere generalizzati" (Pellerey, 2005, p. 735).

Tale metodologia coniuga queste due istanze: modificare e migliorare le pratiche didattiche e "sviluppare la teoria capace di provocare innovazione attraverso la messa a punto di strumenti che facilitino il processo di apprendimento" (Mortari, 2013, p. 97).

Si basa su un processo iterativo di *analisi, progettazione, valutazione e riprogettazione* (Fig. 4) fondato su uno stretto rapporto di teoria e pratica:

La teoria è sia il fondamento che il risultato di questo approccio alla ricerca educativa, nel senso che la teoria guida la progettazione, ma al tempo stesso è continuamente alimentata dal processo di ricerca... La vicinanza con i contesti reali e la collaborazione con i pratici aumentano la probabilità di condurre a risultati che possano funzionare (Ranieri, 2011, p. 186).

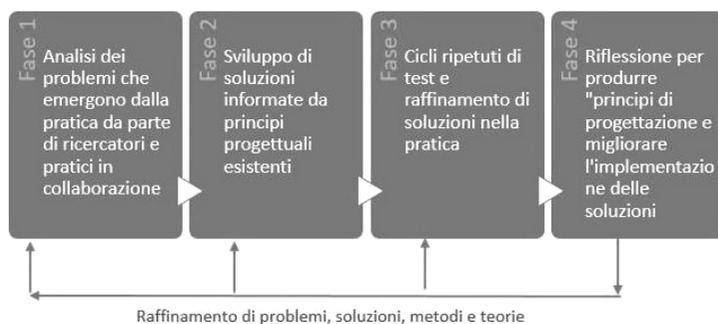


Fig. 5: Modello della DBR (Reeves 2006: schema adattato dalla traduzione di Ranieri 2011)

La sceneggiatura del percorso di ricerca formazione è ispirata con i dovuti adattamenti a questo modello. Il cuore del processo è il momento della messa in atto in cui i docenti sperimentano in classe una attività progettata sulla base

²³ Per una ricognizione esaustiva della nascita e della storia di questa metodologia di ricerca si rimanda all'articolo di Pellerey (2005).



del modello valenziale e a seguito di un'analisi del proprio vissuto professionale e del contesto in cui operano. Nel corso dell'attività i docenti utilizzano strumenti di documentazione della pratica, in particolare il video, al fine di osservare e analizzare i processi attivati individualmente e con il gruppo dei pari e con il sostegno di esperti e ricercatori. Il momento di analisi e riflessione *in itinere (in azione)* è funzionale a riorientare l'attività sulla base di quanto emerso. Nel primo anno del progetto è prevista una breve sperimentazione pilota che sulla base dei risultati porterà ad una riprogettazione e ad una attuazione a sistema per il successivo anno scolastico.

I risultati attesi sono di miglioramento della pratica nell'ottica di una didattica della grammatica più motivante e "significativa" per gli alunni, ma nello stesso tempo di emersione dalle pratiche sperimentate, raccontate (anche con l'uso del video) e analizzate di elementi ricorrenti utili a definire un curriculum e una metodologia didattica specifica per la grammatica valenziale.

Infatti, "attraverso il narrare e il descrivere l'esperienza si può costruire quel sapere di casi di cui dovrebbe essere costituito il sapere pedagogico quando intende essere un sapere utile" (Mortari, 2013, p. 73).

Il nostro obiettivo è quello di andare oltre la particolarità del singolo caso attraverso la documentazione e l'analisi di più pratiche di sperimentazione di questo modello in diversi contesti classe. L'individuazione di analogie e differenze ci può portare ad individuare un sapere trasversale e più generale e trasferibile, ma comunque radicato nella realtà della pratica (Mortari, 2013).



Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2016a). *PON Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue. Attuazione, risultati e prospettive*. Firenze: INDIRE. Disponibile in: <http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/O3EN8DD7.pdf> [30/01/2017].
- AA.VV. (2016b). *PON Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea - Area Italiano. Attuazione, risultati e prospettive*. Firenze: INDIRE. Disponibile in: <http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/O5KCTAC4.pdf> [30/01/2017].
- Allen D., Ryan K. (1974). *Analisi dell'insegnamento (Microteaching)*. Brescia: La Scuola. Citato in E. Felisatti, P. Tonegato (2012), *Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio OnLine per la formazione iniziale degli insegnanti. Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 12(79), 64-70, p. 29.
- Altet M. (2013). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico: manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Ausubel D. P. (1987). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M. (2005). Il laboratorio come strategia didattica. *Bambini pensanti*, 4.
- Bertocchi D. (2005). Il laboratorio di italiano: esplorazione di un ambito. In R. Didoni, *Didattica di laboratorio e apprendimento dell'italiano*. Milano: Franco Angeli.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bufo A. M. (2016). Lingua e letteratura: un matrimonio indissolubile. In AA.VV. (2016a), *PON Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue. Attuazione, risultati e prospettive* (pp. 45-47). Firenze: INDIRE. Disponibile in: <http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/O3EN8DD7.pdf> [30/01/2017].
- Camizzi L., Goracci S., Messini L., Naldini M., Orlandi C., Pettenati M. C., Toci V. (2014). A training model for professional development of teachers in Italian Southern Regions. In F. Falcinelli, T. Minerva, P. C. Rivoltella (a cura di), *Apertura e flessibilità nell'istruzione superiore: oltre l'e-learning, Atti del convegno SIREM-SIEL*, Perugia 13-14-15 No-

- vembre 2014 (pp. 37-48). Reggio Emilia: Sie-L.
- Camizzi L., Sabatini F. (2016). Bisogni formativi e carenze di sistema: il contesto in cui nasce il progetto per i docenti di Italiano. In AA.VV., *PON Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea - Area Italiano. Attuazione, risultati e prospettive* (pp. 20-28). Firenze: INDIRE. Disponibile in: <http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/O5KCTAC4.pdf> [30/01/2017].
- Cerini G. (2011). *Da un'indicazione all'altra: continuità/discontinuità, Lettera ai neo assunti*, 2011: http://www.istruzioneefc.it/public/articoli/allegati/2011_indicazioni_saggio_cerini_def.pdf [30/01/2017].
- Colombo A. (1996). Vent'anni di educazione linguistica: abbiamo davvero sbagliato tutto? *La didattica*, II, 4, Giugno 1996, pp. 73-80.
- Consiglio dell'Unione Europea (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* [pp. 168 e seg.], Modern Language Division. Strasbourg-Cambridge: Cambridge University Press. Traduzione italiana: Consiglio d'Europa. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, (traduzione di Quartapelle F., Bertocchi D.). Milano-Firenze: RCS Scuola-La Nuova Italia.
- Consiglio dell'Unione Europea (2009), *Conclusioni del Consiglio, del 12 Maggio 2009, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*, OJ C 119. Disponibile in rete: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/NOT/?uri=CELEX%3A52009XG0528%2801%29> [01/02/2016].
- Corazza L. (2012). Il video, un mediatore per l'apprendimento. In *Form@re*, n. 79 Maggio/Settembre. Disponibile in: <http://formare.ericsson.it/wordpress/it/2012/il-video-un-mediatore-per-l%E2%80%99apprendimento/> [30/01/2017].
- Coscia L., Perrone F. (2016). Linguaggi per la formazione: dall'ipertesto al video. In AA.VV., *PON Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea - Area Italiano. Attuazione, risultati e prospettive*. Firenze: INDIRE. Disponibile in: <http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/O5KCTAC4.pdf> [30/01/2017].
- Frabboni F. (2004). *Il laboratorio*. Bari: Laterza.
- Gardner (1999). *Sapere per comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Gaudin C., Flandin S. (2014, January). Vidéoformation au plan international: quelles nouvelles voies? Quelles recommandations, quelles zones d'ombre et perspectives. In C. Gaudin, S. Flandin, *Présentation croisée d'un état de l'art, Conférence de consensus Chaire UNESCO: La vidéoformation dans tous ses états* (Vol. 23).
- Gisclé (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. Disponibile in: <http://www.gisclé.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica> [30/01/2017].
- Goracci S., De Santis F. & Borgi R. (2016). How to tell a teaching practice: from video-experiments to web documentary to increase science teaching. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], 16, 1, pp. 116-132. Disponibile all'indirizzo: <http://www.fu-press.net/index.php/formare/article/view/18038> [30/01/2017].
- Guerriero A. R. (2016). Didattica per competenze, verticalità del curricolo e indicazioni ministeriali. In AA.VV. (2016a), *PON Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue. Attuazione, risultati e prospettive* (pp. 40-44). Firenze: INDIRE. Disponibile in: <http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/O3EN8DD7.pdf> [30/01/2017].
- Invalsi (2013). *Quadro di riferimento della prova di italiano. La prova di italiano nell'obbligo di istruzione*. Disponibile in: http://www.invalsi.it/snpvn2013/documenti/QDR/QdR_Italiano_Obligo_Istruzione.pdf [30/01/2017].
- Invalsi, (2015). *Indagine OCSE PISA 2015: I risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura*. Disponibile in: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto_PISA_2015.pdf [30/01/2017].
- Jonassen D. H., Marra R., Crismond D. (2008). *Meaningful Learning with technology*, Pearson Education, Upper Saddle River - New Jersey - Columbus - Ohio.
- Kelly A. (2003). Research as design. *Educational Researcher*, 1, pp. 3-5.
- Koehler M. J. (2002). Designing case-based hypermedia for developing understanding of children's mathematical reasoning. *Cognition and Instruction*, 20(2), pp. 151-195.
- Legge 31 Dicembre 1962, n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*. (GU Serie



- Generale n. 27 del 30-1-1963). Disponibile in: http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1963-01-30&atto.codiceRedazionale=062U1859&elenco30giorni=false [30/01/2017].
- Lo Duca M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Lo Duca M. G., Provenzano C. (a cura di) (2012). *A partire dalla frase... Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola Primaria e Secondaria di I grado*. Provincia Autonoma di Bolzano, Alto Adige, Bolzano.
- Lo Duca M. G. (2015). *Esperimenti grammaticali*. Roma: Carocci.
- Magnoler P., Rossi P. G., Scagnetti F. (2011). Ricerca e professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica. In *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*. Roma: Armando.
- Magnoler P., Sorzio P. (2012). *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. Macerata: EUM.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Disponibili in: http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf [30/01/2017].
- Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2013). *Ricerca e riflettere*. Roma: Carocci.
- Mullis I. V. S., Martin M. O., Kennedy A. M., Trong C.K., Sainsbury M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. PIRLS 2011. Disponibile sul sito INVALSI: <http://www.invalsi.it/areadati/swdati.php?page=pirls201> [30/01/2017].
- OECD (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing. Doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>. La versione italiana è stata curata dall'Invalsi ed è disponibile in: <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/documenti/Lettura.pdf> [30/01/2017].
- Pellerey M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52, 5.
- Perrone F. (2016). Risultati in numeri. In AA.VV., *PON Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea - Area Italiano. Attuazione, risultati e prospettive* (pp. 104-107). Firenze: INDIRE. Disponibile in: <http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/O5KCTAC4.pdf> [30/01/2017].
- Pragma srl (a cura di), (2014). *Monitoraggio delle azioni di formazione attuate nell'a.s. 2012/2013 nell'ambito dei progetti PON (Asse1 - obiettivo B - Azione 10) curati da Indire. Rapporto finale*. Firenze: Indire. Disponibile in: http://formazioneadocentipon.indire.it/wp-content/uploads/2014/12/GDA_RI-Report-INDIRE-rev.-10.07.2014_lm_def.pdf [30/01/2017].
- Parlamento Europeo e Consiglio Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 18 Dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. (GU L 394 del 30/12/2006). Disponibile in: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELE-X:32006H0962> [30/01/2017].
- Ranieri M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Ranieri M. (2011). *Le insidie dell'ovvio*. Pisa: ETS.
- Reeves T. C. (2005). Design-based research in educational technology: Progress made, challenges remain. *Educational Technology*, 1, pp. 48-52.
- Sabatini F., Camodeca C., De santis C. (2011). *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*. Toino: Loescher.
- Sabatini F. (2011). *L'italiano nel mondo moderno. Saggi scelti dal 1968 al 2009*. Napoli: Liguori.
- Sabatini F. (2004). *Lettera sul "ritorno alla grammatica"*. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi. Disponibile in http://www.unipv.it/iscr/programmi_dispense_05_06/lettere/pantiglioni/Lettera%20sulla%20grammatica%20Sabatini.doc [30/01/2017].
- Santagata R. (2013). Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], v. 12, n. 79, p. 58-

63. ISSN 1825-7321. Disponibile all'indirizzo: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/12601/11933>. [30/01/2017].
- Scuola di Barbiana (1976). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Sorci A. (2013). La grammatica per capire, la grammatica per giocare... ovvero quando tutto ruota intorno al cuore. In *Atti del seminario nazionale sul curricolo verticale, Palermo 9 maggio 2013* (pp. 14-17). Palermo: CIDI.
- Stenhouse L. (1991). *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum. Politica, burocrazia e professionalità*. Roma: Armando.
- Tesnière L., (2001). *Elementi di sintassi strutturale*. Torino: Rosenberg & Sellier (ed. orig. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris, Klincksieck 1959).
- Toci V., Camizzi L., Goracci S., Borgi R., De Santis F., Coscia L., Perrone F., Cigognini M. E., Pettenati M. C. (2015). Designing, producing and exemplifying videos to support reflection and metacognition for in-service teacher training. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11, 2, pp. 73-89. http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1023/938. [30/01/2017].
- Toci V. (2016). Un modello formativo per i docenti della scuola. In AA.VV., *PON Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea - Area Italiano. Attuazione, risultati e prospettive*. Firenze: INDIRE. Disponibile in: <http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/O5KCTAC4.pdf> [30/01/2017].



