

Leggere e scrivere in un progetto multidisciplinare basato sull'apprendimento cooperativo e la valutazione autentica

di Cecilia Valentini e Francesco Mastrogiacomo*

Molti bambini hanno difficoltà ad esprimere i propri vissuti, le proprie emozioni. Alcuni sono ancora molto centrati su di sé e riescono con difficoltà a decentrarsi e prestare attenzione agli stati d'animo e ai punti di vista dell'altro. Altri invece, pur in possesso di ottime capacità cognitive ed espressive, sono particolarmente in ansia rispetto alle proprie prestazioni.

Nel laboratorio rendiamo conto di alcune tappe significative di un percorso sulle emozioni primarie realizzato in una classe quarta* in cui si sono sperimentate varie modalità di espressione e rappresentazione attraverso l'uso di diversi linguaggi, a partire dal linguaggio teatrale. Tra le attenzioni metodologiche di fondo l'individuazione di un filo conduttore, un tema per tenere insieme le attività in diverse discipline, produzioni individuali e collettive di testi prodotti per uno scopo preciso.

FINALITA', OBIETTIVI E SCELTE DI CONTENUTO

Il progetto è nato per rispondere ad alcuni bisogni educativi che gli allievi avevano manifestato sul piano socio-affettivo, nella consapevolezza che lavorare per soddisfarli diventa particolarmente significativo nell'ottica del padroneggiamento delle *life-skills* (rif. U.E.) e determinante per favorire il raggiungimento del successo scolastico.

La scelta di campo effettuata è andata nella direzione di costruire un percorso formativo che avesse come tema/contenuto, le **emozioni primarie**, pertanto si è mirato alla costruzione di conoscenze e abilità - nell'ottica di acquisizione di competenze - di tipo socio-affettivo accanto e/o attraverso altre di tipo squisitamente disciplinare.

Individuare un filo conduttore che legasse attività di diverse discipline e che portasse a lavorare ad alcuni prodotti individuali e collettivi con uno scopo, consentiva inoltre di progettare un percorso significativo sia sul piano della **motivazione**, sia del consolidamento dell'**identità** del gruppo

(E. Morin). Inoltre la realizzazione dei prodotti finali è stata pensata nell'ottica della valutazione autentica, cioè dell'offrire **situazioni reali** in cui le effettive competenze degli allievi potessero essere messe in gioco e valutate.

La pianificazione del percorso è stata intesa come una **progettazione a bassa definizione** (D. Cristanini 2005), cioè come un canovaccio che ha preso forma e si è definito passo dopo passo, sulla base delle risposte degli allievi alle attività proposte, sia in termini di apprendimenti socio-affettivi-cognitivi, sia di effettive proposte di lavoro.

Emblematico, da questo punto di vista, è stato il prendere forma della "rappresentazione" teatrale.

Essa è nata dai giochi sull'utilizzo del corpo, della voce, dello sguardo, dello spazio, della luce, dei suoni e dei rumori, degli oggetti e dalla *fantasia* degli allievi. Essi attraverso questi *strumenti* hanno scoperto dei canali comunicativi nuovi per esprimere vissuti, emozioni e stati d'animo, creandosi una *cassetta degli attrezzi* da utilizzare non solo negli spazi di laboratorio, ma soprattutto in contesti di vita reale.

L'insieme dei giochi teatrali ha finito per costituire l'*oggetto didattico di riferimento* sia per gli allievi, sia per gli insegnanti, soprattutto nei numerosi momenti di metacognizione.

* Istituto Comprensivo di Castiglione Torinese

Tabella di progettazione del percorso

<p>DISCIPLINE: Lingua italiana – Arte e immagine – Informatica – Teatro TITOLO: E come ...emozioni. NUCLEO TEMATICO/ESPERIENZIALE: <i>Io, gli altri e le emozioni.</i></p>	
<p>COMPETENZE DI RIFERIMENTO PER LA PROGETTAZIONE E LA VALUTAZIONE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacità di instaurare relazioni positive con gli altri e attivare forme di collaborazione • Capacità di pianificare e operare secondo le consegne • Manifestare autostima, autocontrollo, sicurezza • Consapevolezza/accettazione di sé e dell'altro (competenze presenti nel POF d'Istituto) 	
<p>OBIETTIVI FORMATIVI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Essere in grado di “leggere” su di sé e negli altri le emozioni primarie • Saper esprimere attraverso modalità adeguate le emozioni provate • Saper utilizzare diversi linguaggi per descrivere o raccontare le emozioni • Saper interagire e collaborare con gli altri tenendo conto delle loro caratteristiche e del loro stato d'animo 	<p>CONTENUTI PRINCIPALI</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le emozioni primarie:</i> felicità, rabbia, tristezza, paura (Modello di R. Plutchick – 1981-, prendendo in considerazione le emozioni primarie non miste). • Modalità di espressione e descrizione delle emozioni attraverso diversi linguaggi: verbale, iconico, corporeo, multimediale.
<p>TEMPI</p> <ul style="list-style-type: none"> • 20 incontri di 2 ore ciascuno 	<p>PRODOTTO FINALE ATTESO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rappresentazione teatrale collettiva • Realizzazione di un libro individuale con testi poetici e immagini

La strutturazione del percorso, nella creazione dei contesti di apprendimento, nel ruolo di mediatore e di facilitatore svolto dall'insegnante, nell'importanza data alle pratiche di discorso degli allievi e alle loro possibilità di sperimentare, si inserisce in un preciso quadro di riferimento teorico.

Il processo di apprendimento degli alunni è visto in un'ottica cognitivista e costruttivista, tenendo conto degli apporti della psicologia culturale che assegna un ruolo fondamentale al gruppo dei pari e al contesto.

Gli autori di riferimento vanno da Vygotskij a Bruner, passando attraverso Pontecorvo, che da anni si occupa, con il suo gruppo di ricercatori, del nesso cruciale tra linguaggio e costruzione di conoscenza.

Sul piano della motivazione all'apprendimento e del raggiungimento del successo scolastico, si è consapevoli dell'importanza delle modalità di gestione del gruppo-classe

e della qualità delle relazioni che intercorrono tra i vari soggetti coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento.

Si fa pertanto riferimento sia al ruolo fondamentale di fattori emotivo-affettivi nel favorire o ostacolare l'apprendimento (*Blandino e Granieri*), sia all'importanza di una comunicazione efficace tra insegnanti ed allievi (*Rogers, Gordon*).

METODOLOGIA E VALUTAZIONE

Le attività proposte e condotte dai due insegnanti hanno avuto una matrice di fondo comune: dare all'allievo un ruolo il più possibile attivo all'interno del gruppo dei pari considerato come risorsa. Il tempo di parola dei bambini è stato una variabile fondamentale del progetto, perché ha permesso loro di esprimere il proprio pensiero in termini di contenuti, riflessioni, strategie. Inoltre ha consentito di confrontarsi con i compagni per favorire la ricerca di soluzioni personali adeguate ai contesti.

Fra le strategie metodologiche utilizzate, significativo è stato il ruolo del **Cooperative Learning** (con l'utilizzo di specifiche strutture del modello di Kagan). In particolare, proprio per le caratteristiche intrinseche del metodo quali l'interdipendenza positiva, l'interazione promozionale faccia a faccia, l'insegnamento diretto delle abilità sociali, la responsabilità individuale e di gruppo e la valutazione autentica, è stato possibile promuovere la curiosità e la partecipazione attiva, il rispetto degli stili cognitivi individuali, la ricerca di soluzioni efficaci per la co-costruzione dell'apprendimento.

Il raggiungimento di diversi livelli di competenza è avvenuto anche grazie ad un intervento di **scaffolding** da parte degli insegnanti, che in qualità di facilitatori hanno offerto impalcature di sostegno e contesti di apprendimento che favorissero l'imparare ad imparare.

In questo progetto di progressiva autonomia un ruolo determinante è stato giocato dai momenti di **metacognizione**, cioè di riflessione su cosa, su come e perché si è imparato, sulle difficoltà incontrate, su come è possibile attivarsi per superarle, su come migliorare. Significative da questo punto di vista sono state anche le modalità di valutazione.

Nella prima fase di lavoro l'obiettivo è stato verificare che gli allievi possedessero delle conoscenze relative alle emozioni, fossero in grado di discriminarle su di loro e negli altri (non solo nel gruppo dei pari o tra i presenti, ma anche nei media, o in romanzi, opere pittoriche, ...) e sapessero esprimerle con modalità personali utilizzando il linguaggio corporeo, quello iconico, e la lingua orale e scritta.

Per raccogliere i dati si sono utilizzate le modalità seguenti: osservazioni durante lo svolgimento delle attività, riportate su apposite griglie; diario di bordo per annotare gli aspetti relativi ai processi; questionario di autovalutazione sul laboratorio teatrale; rubrica di valutazione rispetto alle abilità sociali; auto-co-valutazione dei prodotti realizzati.

La seconda fase della valutazione ha invece riguardato i compiti finali (rappresentazione teatrale e libro personale) centrati sulle competenze nell'ottica della **valutazione autentica** (rif. alle competenze espresse in progettazione).

Nello specifico la **messinscena finale** ha permesso di valutare rispetto a: partecipare con responsabilità alla parte conclusiva di allestimento della rappresentazione, "gestendo" in maniera adeguata eventuali momenti di difficoltà; partecipare alla rappresentazione teatrale con coinvolgimento personale, autocontrollo e sicurezza, sapendosi rapportare con tutti i membri del gruppo; eseguire le diverse situazioni teatrali e recitare il proprio testo in modo sufficientemente espressivo; sapere intervenire in modo produttivo al momento dell'autovalutazione, successivo alla rappresentazione.

La realizzazione del **libro personale** sulle emozioni ha dato la possibilità di valutare rispetto a: comporre testi adeguati allo scopo; inventare paragoni pertinenti; utilizzare il segno grafico e il colore con modalità espressive ed originali, sia sul piano figurativo, sia astratto; svolgere in autonomia tutte le fasi per scrivere una pagina con il programma word.

PERCORSO

Il percorso ha visto svolgersi in parallelo diverse esperienze.

Nella prima fase le attività proposte nel laboratorio di teatro, in lingua italiana e in arte-immagine, hanno dato la possibilità agli allievi di lavorare sulle emozioni primarie a partire da diversi linguaggi e questo ha permesso a ciascuno di potere incontrare, sia in termini di conoscenza, sia di espressione, le modalità più adeguate in relazione al proprio stile cognitivo e alla propria intelligenza. Ciò ha dato anche modo di manifestarle e di renderle più visibili all'interno del gruppo, favorendo sia la conoscenza reciproca, sia il consolidamento dell'identità personale.

L'espressione corporea, la scrittura libera e la rappresentazione grafica sono del resto sempre avvenute in ampi spazi di confronto dialogico. Questo ha consentito agli allievi, pur nel rispetto delle soluzioni individuali di ciascuno, di negoziare i significati, di evocare molte situazioni di vita personali in cui si ritrovavano con facilità, di indicare possibili strategie per la realizzazione dei compiti richiesti. Questa è stata la fase in cui i singoli hanno "tirato fuori" molte parti di sé, hanno ritrovato vissuti simili nei compagni e hanno denominato con più precisione i propri sentimenti.

Per Emanuele, per esempio, la tristezza fino a quel momento non esisteva, c'erano solo la noia e/o la rabbia. Per Giuseppe e altri, invece, attraverso la parola scritta, la tristezza o la paura hanno toccato punte di grande profondità interiore.

Ascolto attivo, rispetto, impegno e collaborazione potrebbero essere individuate quali parole chiave che hanno guidato le attività. Cambiamenti significativi si sono registrati nell'arco di tempi relativamente brevi.

Emblematico può essere considerato il momento dell'*abbraccio* praticato a più riprese come forma di saluto, attraverso uno dei giochi del laboratorio di teatro.

Agli allievi viene richiesto di camminare liberamente nello spazio, ma "*fissando la pallina*", ovvero controllando la respirazione e mantenendo un alto autocontrollo della propria persona.

Allo *stop* del conduttore, essi sono invitati a formare delle coppie in modo sia guidato, sia casuale, quindi a guardarsi intensamente negli occhi per alcuni secondi (senza ridere) ed infine ad abbracciarsi in modo affettuoso e consapevole. Al nuovo *stop* si riprende a camminare e così via. Tale esercizio, svolto per gradi e ripetuto più volte, consente all'allievo di conoscersi meglio, di superare pregiudizi e blocchi emotivi, di essere più competente nella comunicazione in base ai contesti.

La seconda fase ha visto orientare le attività, comprese quelle di informatica, alla realizzazione di compiti finali centrati sulle **competenze**. La realizzazione di un libro personale sulle emozioni e l'allestimento della rappresentazione teatrale per i genitori e gli amici, ha dato modo di riprendere e rielaborare i materiali e le soluzioni sceniche già prodotte dai bambini, in una chiave progettuale, finalizzata alla realizzazione di prodotti con uno scopo e un destinatario precisi.

Una scelta vincente è stata sicuramente quella di lasciare spazi attivi anche sul piano della progettualità. Gli allievi, al pari degli adulti, erano infatti calati costantemente in una dimensione di *work in progress*, grazie ai frequenti momenti dedicati al **brainstorming**,

per la ricerca di idee, alla discussione per l'individuazione delle soluzioni da adottare e alla riflessione sull'efficacia delle stesse. Importante, sempre in questa fase, è stato il rimando continuo fra esperienze di classe e di laboratorio, sia per trovare **unitarietà nell'esperienza di apprendimento**, sia per potere mettere in campo le conoscenze e le abilità acquisite in situazioni reali.

Come già sottolineato, ci si è mossi in un'ottica di valutazione autentica, con una costante attenzione al monitoraggio del processo di apprendimento.

Può essere registrato che cura ed impegno da parte dei bambini, nella realizzazione degli elaborati, sono stati alti, dovendo immaginare una reale spendibilità dei loro lavori.

Durante la preparazione della rappresentazione teatrale, si sono attivate delle dinamiche, in parte generate e sostenute dagli insegnanti, di sostegno reciproco fra gli allievi, volte a rinforzare l'autostima e a trovare la spinta per superare le difficoltà.

Il gruppo ha perciò da una parte "contenuto" le emozioni negative, ma dall'altra, soprattutto durante la rappresentazione, è stato un propulsore di **emozioni intense e gratificanti** per i suoi componenti, ma anche per i fruitori (genitori, amici e varie figure della scuola) e, non ultimo, per gli insegnanti di riferimento del progetto.

Un'esperienza formativa, quando diventa così coinvolgente, non può in qualche misura non modificare i soggetti coinvolti!

Bibliografia:

G.Blandino, B.Granieri, *La disponibilità ad apprendere*, Milano, Raffaello Cortina Editore

J.S.Bruner, *Il linguaggio del bambino*, Roma, Armando, 1989

D.Cristanini (a cura di), *Le Unità di Apprendimento*, Milano, Fabbri Editori, 2005

M.Comoglio, M.Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Roma, LAS, 1996

P.Ellerani, P.Pavan, *Il cooperative learning. Abilità e competenze in gruppo*, Napoli, Tecnodid, 2003

D.Francescato, A.Putton, S.Cudini, *Star bene insieme a scuola*, Carocci, Roma, 1998

T.Gordon, *Insegnanti efficaci*, Giunti e Lisciani, Firenze, 1991

S.Kagan, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro, 2000

L.Mariani, G.Pozzo, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze, 2002

E.Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2000

C.Pontecorvo, A.M.Ajello, C.Zucchermaglio, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma Carrocci, 1991

C.Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze, 1973

L.Tuffanelli, *Il portfolio delle competenze*, Trento, Edizioni Erickson, 2005

L.S.Vygotskij, *Il processo cognitivo*, To, Boringhieri, 1987

L.S.Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1990.