



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

MIUR

I NUOVI ORDINAMENTI SCOLASTICI • 2 INGLESE E INFORMATICA NELLA SCUOLA PRIMARIA

**I NUOVI ORDINAMENTI SCOLASTICI
STRUMENTI E MATERIALI PER L'INNOVAZIONE**

INGLESE E INFORMATICA NELLA SCUOLA PRIMARIA

DIREZIONE GENERALE PER LA COMUNICAZIONE

INDICE

L'apprendimento-insegnamento dell'inglese nella scuola primaria nel quadro della riforma

Premessa	9
1 La lingua inglese nei documenti della riforma: principi e aspetti significativi	11
1.1 <i>educazione linguistica, trasversalità della lingua e aspetti formativi</i>	13
1.2 <i>lingua e competenza comunicativa</i>	16
1.3 <i>la dimensione culturale/interculturale</i>	20
1.4 <i>sviluppo delle abilità audio-orali: ascolto e parlato</i>	22
1.5 <i>inglese come ambiente di apprendimento e approccio ludico</i>	27
Conclusioni	30

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nei primi anni della scuola primaria

1 Il nuovo contesto	37
1.1 <i>una esigenza profonda che viene da lontano</i>	38
1.2 <i>la professionalità docente e le nuove tecnologie</i>	39
1.3 <i>Livelli di competenza</i>	40
2 Un percorso formativo per i docenti	41
2.1 <i>organizzazione</i>	41
2.2 <i>metodologia</i>	42
3 Un nuovo modo di apprendere per l'allievo	43
3.1 <i>gli aspetti di contenuto</i>	44

I NUOVI ORDINAMENTI SCOLASTICI STRUMENTI E MATERIALI PER L'INNOVAZIONE

Collana di quaderni e atti pubblicata
dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Progetto CoSMOS

Comunicazione e supporto per le modifiche degli ordinamenti scolastici

I testi contenuti nel presente fascicolo possono essere riprodotti per
essere utilizzati in situazioni di informazione/formazione.

© 2004 Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca,
Direzione generale per la Comunicazione

4	Specificità relative alla scuola dell'infanzia e primaria.....	45
	4.1 <i>Nella Scuola dell'Infanzia</i>	45
	4.2 <i>Nella Scuola Primaria</i>	46
5	Il laboratorio	50
6	Il Portfolio	52
7	Il Rapporto tra docente coordinatore tutor ed équipe pedagogica.....	53

**L'APPRENDIMENTO-INSEGNAMENTO
DELL'INGLESE NELLA SCUOLA PRIMARIA
NEL QUADRO DELLA RIFORMA**

L'apprendimento-insegnamento dell'inglese nella scuola primaria nel quadro della riforma

Giovanna Occhipinti, Ispettore Tecnico,
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Premessa

La legge n. 53 del 28 marzo 2003 e il successivo decreto applicativo n. 59 del 19 febbraio 2004 estendono anche nelle prime due classi della scuola primaria l'apprendimento-insegnamento della lingua inglese e introducono tra gli insegnamenti obbligatori della scuola secondaria di primo grado anche quello di una seconda lingua comunitaria.

La legge di riforma rende operanti insegnamenti di lingue comunitarie nei confronti dei quali una gran parte di scuole all'interno del primo ciclo di istruzione e formazione ha già maturato negli ultimi venti anni esperienze significative nell'ambito di processi di innovazione, di sperimentazione e di ampliamento dell'offerta formativa.

In quest'ottica, si rende più che mai necessaria un'approfondita riflessione che, alla luce del dibattito pedagogico e culturale sviluppatosi, negli ultimi anni, in seno al Consiglio d'Europa e nell'ambito dell'Unione Europea, individui le condizioni essenziali all'efficacia formativa e cognitiva dell'apprendimento di una o più lingue comunitarie nei vari segmenti scolastici.

Tutto ciò senza perdere di vista, ma al contrario valorizzando, sia le esperienze già maturate dalle scuole, sia il raccordo fra i vari segmenti di istruzione e formazione, nell'ottica di una continuità di apprendimento-insegnamento che dal primo ciclo (ed eventualmente dalla scuola dell'infanzia) tenga concretamente conto anche del secondo ciclo di istruzione e formazione.

Una riflessione ad ampio raggio, quindi, allo scopo di sottolineare le finalità, gli obiettivi e gli orientamenti pedagogici specifici presenti nella nuova normativa e di metterli in relazione sia con la peculiarità dei discenti che frequentano ogni segmento scolastico sia con le teorie pedagogiche e con le pratiche didattiche più adatte a trasformare le *conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative (il fare) in competenze personali di ciascuno*.

È sulla base di questa indispensabile premessa, che sembra opportuno leggere sia i documenti di riferimento che hanno carattere di prescrittività, allegati, in via transitoria e in attesa dell'emanazione dei relativi regolamenti governativi, al decreto Legislativo n. 59¹ sia quei documenti che, pur avendo soltanto carattere indicativo, delineano con chiarezza finalità e caratteristiche dell'apprendimento della lingua straniera nel primo ciclo di istruzione e danno maggior valore e significato pedagogico alle *Indicazioni Nazionali*.

Documenti, questi ultimi, che hanno già permesso alle scuole primarie, durante la sperimentazione prevista dal D.M 100/03, di riflettere in maniera approfondita e costruttiva sul significato dell'apprendimento obbligatorio della lingua inglese nella scuola primaria e sulle relative scelte pedagogiche, didattiche e metodologiche.

È soltanto la lettura di tutti i documenti che hanno finora accompagnato la sperimentazione e l'avvio della legge nel primo ciclo che consente, infatti, di fare emergere i principi fondamentali e i punti fermi, peraltro già consolidati, relativi all'efficacia formativa e cognitiva dell'apprendimento-insegnamento linguistico. Principi che, pur presenti nei vari testi, non vengono però enunciati in modo esplicito, organico e strutturato all'interno di un unico documento di riferimento e possono emergere soltanto da una lettura ad ampio raggio che non si limiti ai soli testi prescrittivi.

1. La lingua inglese nei documenti della riforma: principi e aspetti significativi

L'apprendimento generalizzato dell'inglese, a partire dal primo anno della scuola primaria, rappresenta sì una innovazione, ma ancor più e soprattutto una sfida anche se questo segmento scolastico ha già maturato negli ultimi anni esperienze significative in tal senso.

Una sfida in quanto, ora più che mai, un'innovazione che diventa obbligatoria per tutti deve far riflettere il mondo della scuola sull'assoluta esigenza di un avvio corretto di un insegnamento che concorre a pieno titolo alla *“formazione integrale della personalità del bambino”* e, quindi, se male impostato sin dagli stadi iniziali può condizionare l'atteggiamento verso lo studio sia della lingua inglese sia delle altre lingue nei segmenti scolastici successivi.

Tra le caratteristiche significative attribuite all'apprendimento dell'inglese, estensibili all'apprendimento di qualsiasi lingua comunitaria e a tutte le fasce scolastiche anche se con le dovute differenziazioni applicative legate all'età dei discenti, si possono individuare alcuni concetti, da cui non si può prescindere, immediatamente riconducibili a teorie e principi pedagogici condivisi e consolidati quali:

¹ Nello specifico: *il Profilo educativo, culturale e professionale alla fine del Primo ciclo di Istruzione (6-14 anni)* (allegato D), e in particolare le *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria* (allegato E) e nella *Scuola Secondaria di 1° grado* (allegato C) che esplicitano i “livelli essenziali di prestazione a cui tutte le scuole primarie e secondarie di 1° grado del sistema nazionale dell'istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità”.

- Il valore formativo dell'apprendimento linguistico
- Il carattere di trasversalità della lingua
- l'educazione linguistica, come processo di formazione della personalità dell'individuo
- la lingua come comunicazione, finalizzata ad uno sviluppo progressivo di abilità linguistiche e a un uso operativo
- la dimensione culturale/interculturale
- lo sviluppo prioritario di abilità audio-orali e attività comunicative dell'ascolto e del parlato, nell'ottica di un apprendimento linguistico come processo integrato
- la lingua come ambiente di apprendimento prima che oggetto di studio, relativamente ai primi anni della scuola primaria (ed eventualmente nella scuola dell'infanzia)
- l'approccio ludico nei primi anni della scuola primaria (ed eventualmente nella scuola dell'infanzia)
- l'impiego delle attrezzature tecnologiche

Si tratta di principi e concetti imprescindibili che, nello specifico della scuola primaria, possono essere ricondotti alle finalità e agli obiettivi generali cui mira l'apprendimento di una lingua diversa dalla propria (l'inglese):

- *contribuire a formare una più ricca visione del mondo*²
- *porre le premesse per far assumere sensibilità e responsabilità del cittadino d'Europa e del mondo destinato a vivere in una società multiculturale e, pertanto, multilingue*³
- *sollecitare alla flessibilità cognitiva e sostenere lo sviluppo del linguaggio in generale*⁴
- *favorire l'acquisizione degli strumenti necessari per un confronto diretto tra la propria e le altre culture*⁵

² I Documenti della sperimentazione nella scuola dell'Infanzia e nella scuola primaria, a.s. 2002/2003, in Annali dell'istruzione, n. 5-6/1, Le Monnier, Roma 2001-2002, pag. 94

³ ibidem pag. 94

⁴ ibidem pag. 94

⁵ ibidem pag. 159

- *sollecitare e consolidare le competenze relazionali, riflessive e metariflessive indispensabili alla comunicazione*⁶
- *sviluppare consapevolezza relativamente alle proprie modalità di apprendimento*⁷
- *far raggiungere una competenza comunicativa che si avvicini al livello introduttivo/elementare A1 definito dal Consiglio d'Europa al termine della scuola Primaria*⁸

1.1 Educazione linguistica, trasversalità della lingua e aspetti formativi

La scuola primaria, che rappresenta la base di tutto l'iter scolastico dell'individuo, è considerata il segmento scolastico che "promuove l'acquisizione di tutti i tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza delle conoscenze e abilità" e "favorisce l'acquisizione della lingua italiana e di una lingua comunitaria (l'inglese)"⁹. Pertanto, l'introduzione generalizzata della lingua inglese in ambito scolastico, almeno nella prima classe e nel primo anno del biennio successivo, non può che rappresentare un momento di alfabetizzazione, inteso come un primo stadio di formazione linguistica generale e di sviluppo di conoscenze e abilità di base: prerequisiti indispensabili per uno studio successivo più sistematico ed efficace.

Sulla base di quanto si è detto, sembra fondamentale che l'apprendimento della lingua inglese si collochi, sin dagli stadi iniziali, nell'ambito di un'educazione linguistica che miri allo sviluppo e alla conquista di capacità espressive e comunicative attraverso un progetto globale di formazione che vede tutti i docenti accomunati nella ricerca di obiettivi e strategie all'in-

⁶ ibidem pag. 160

⁷ ibidem pag. 161

⁸ ibidem pag. 161

⁹ Decreto Legislativo 19 febbraio 2004 n. 59, allegato B, in Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale N. 51 del 02/03/04, pagg. 23, 25

terno di un unico processo integrato di tipo olistico e personalizzato.

Un'educazione linguistica che non miri soltanto a far raggiungere competenze specifiche formali e strutturali, ma che aiuti anche ad acquisire una buona competenza comunicativa che, valorizzando l'esperienza di ciascuno, sappia recuperare in modo adeguato accanto al codice verbale altri tipi di codice (iconico, mimico-gestuale, ritmico-musicale) più vicini al discente bambino. Una buona competenza comunicativa che focalizzi il carattere di trasversalità della lingua rispetto alle altre discipline; così come la lingua materna è strumento di accesso per lo studio e la pratica di altri saperi disciplinari, anche una lingua diversa dalla materna può progressivamente diventare strumento di accesso agli altri ambienti disciplinari e porsi a sostegno dell'aspetto cognitivo dell'apprendimento.

Relativamente all'apprendimento della lingua inglese nei documenti della riforma si legge: *“l'eccezionale capacità di riferirsi a più codici comunicativo-espressivi che i bambini del nostro tempo mostrano di possedere porta a considerare l'acquisizione ancorché germinale di una lingua comunitaria non solo un'occasione per sollecitare la flessibilità cognitiva, ma anche per sostenere lo sviluppo del linguaggio in generale. L'insegnamento della lingua comunitaria stimola altresì un più articolato senso dello spazio, del tempo e di tutte le categorie della mente”*¹⁰.

L'apprendimento dei primi elementi dell'inglese rivolto a bambini è, quindi, *“un'operazione importante e delicata perché ogni lingua non solo dà l'impronta all'espressione del pensiero, ma ne costituisce in gran parte l'essenza. Essa, infatti, è una struttura che forma sensibilità, genera idee, modi di vedere, di sentire e di giu-*

*dicare. E lo fa ancor più nelle prime età della vita, quando la base cognitiva è particolarmente agile e plastica e lingua e pensiero non sono distinguibili”*¹¹.

In questa prima fase della scolarità, anche nell'ottica dell'obiettivo primario e generale di qualsiasi apprendimento che è quello del *“mantenimento dell'unitarietà del sapere”* volto, nello specifico dell'apprendimento linguistico, a far percepire la lingua (qualunque essa sia) *“non come qualcosa di rigidamente codificato una volta per tutte, ma come un sistema differenziato, flessibile, in movimento”*¹², sembra importante che, nel progettare le *Unità di Apprendimento per i Piani di studio personalizzati*, si privilegino quelle conoscenze disciplinari e quelle abilità operative incluse nelle *Indicazioni Nazionali* che per il loro carattere di trasversalità rientrano anche in altre aree disciplinari e si collocano, a sostegno dell'aspetto cognitivo e dell'unitarietà dell'apprendimento, come utile:

- *rinforzo dello sviluppo concettuale del bambino* (spazio, tempo, forma, colore, grandezza...)
- *rinforzo di operazioni mentali* (classificare, ordinare, seriare, quantificare...)
- *sviluppo progressivo di strategie di apprendimento* (fare ipotesi, indovinare il significato di parole non conosciute, predire, paragonare...)
- *sviluppo progressivo della consapevolezza linguistica* (incidenza dell'intonazione sul significato, espressione di sentimenti attraverso l'intonazione...)
- *sviluppo progressivo della consapevolezza comunicativa* (riflessione sistematica sulla comunicazione non verbale, riflessione culturale, uso di codici diversi...)
- *sviluppo progressivo di competenze trasversali* (descrivere,

¹⁰ I Documenti della sperimentazione nella scuola dell'Infanzia e nella scuola primaria, a.s. 2002/2003, in Annali dell'istruzione, n. 5-6/1, Le Monnier, Roma 2001-2002, pag. 94

¹¹ ibidem pag. 94

¹² ibidem pag. 153

identificare, confrontare, localizzare oggetti, comprendere e interpretare messaggi...)

- *sviluppo progressivo di competenze relazionali* (“Prendere la parola, chiedere aiuto, collaborare, gestire le proprie emozioni (non vergognarsi a parlare con gli altri, non drammatizzare gli errori e le difficoltà, ecc.), correre “rischi linguistici” (provare ad usare parole nuove, partecipare al dialogo, ...)” non aver paura di sbagliare, domandare chiarimenti”)¹³
- *sviluppo progressivo delle capacità di comprensione e interpretazione dei messaggi* (concentrazione, memorizzazione inferenza, regole di interazione...)

1.2 Lingua e competenza comunicativa

I documenti della riforma pur dichiarando esplicitamente che: *“alla fine della scuola primaria si può prevedere (in inglese) il raggiungimento di una competenza comunicativa grosso modo corrispondente al livello introduttivo/elementare A1 definito dal Consiglio d’Europa”*¹⁴; che *“la lingua inglese, al pari di ogni lingua straniera permette l’acquisizione di abilità comunicative”*¹⁵; che può *“sollecitare e consolidare le competenze relazionali, riflessive e metariflessive indispensabili alla comunicazione”*¹⁶; in realtà affrontano in maniera più organica il tema dello sviluppo progressivo della comunicazione e della lingua intesa sia *“come strumento del pensiero per parlare con sé (ragionare) sia come strumento per esprimere la propria esperienza affettiva, emozionale, fattuale”*¹⁷ soltanto quando si riferiscono alla didattica dell’italiano nella scuola primaria.

Comunicare significa andare al di là di una semplice conoscenza di forme: implica essenzialmente l’uso in modo appropriato e corretto. Nell’uso delle forme c’è molto più di una pura e semplice conoscenza di strutture e/o di una pronuncia corretta o di un’accurata selezione del lessico.

Pensiamo un attimo alla lingua materna e alle competenze di un buon parlante nativo. Questi conosce i suoni della lingua, li sa usare in modo da formare parole riconoscibili e sa come usare l’intonazione per trasmettere e/o chiarire il significato del suo pensiero. Inoltre possiede le regole della lingua, sa come usarle e quale varietà è più adatta alla singola situazione. Sa anche quando parlare e quando rimanere in silenzio, come e quando rispondere al proprio interlocutore e come far passare il significato al di là delle parole e dei gesti.

Per esempio, se dice semplicemente *“fa freddo”*, chi l’ascolta sa se in quel momento è sorpreso (perché qualche minuto prima il sole splendeva), se è seccato (perché aveva deciso di fare una gita), se sta semplicemente chiedendo di chiudere la finestra (dato che il suo interlocutore pare si ostini a volerla tenere aperta), o se più semplicemente sta solo esprimendo una propria sensazione.

In altri termini un buon parlante nativo conosce la sua lingua e sa come usarla. È una conoscenza che non ha a che fare soltanto con la lingua ma anche con tutto quello che egli conosce del mondo e della società in cui è cresciuto e vive. Sono regole che acquisisce da bambino durante il suo iniziale processo di socializzazione nell’ambito della sua comunità. Assieme ad un sistema grammaticale che gli fornisce *una competenza linguistica*, acquisisce anche *regole d’uso* che gli permettono di usare ogni singolo enunciato in modo appropriato al contesto in cui viene prodotto: acquisisce cioè una *competenza comunicativa*

¹³ ibidem pag 153

¹⁴ ibidem, pag 161

¹⁵ ibidem, pag 160

¹⁶ ibidem, pag 160

che gli permette di dire la cosa giusta al momento giusto. Si può quindi affermare che la competenza linguistica del parlante nativo rientra nella sua competenza comunicativa, mentre non è completamente vero il contrario.

Per quanto riguarda l'apprendimento della lingua in contesto scolastico, occorre riflettere sul fatto che, specie negli stadi iniziali, una dettagliata focalizzazione sulla competenza linguistica rischia di lasciar fuori una larga parte di competenza comunicativa, mentre al contrario, una maggiore focalizzazione sul progressivo sviluppo della competenza comunicativa e delle abilità comunicative riesce a coinvolgere inevitabilmente una gran parte di competenza linguistica.

Per lungo tempo il problema principale dell'apprendimento-insegnamento delle lingue è stato quello della ricerca del metodo migliore per farle apprendere, ma, malgrado l'avanzare della ricerca nella pratica scolastica, tutto ciò che viene fatto in classe rispecchia in realtà le nostre convinzioni sulla natura della lingua e sul modo di apprenderla.

Se la lingua viene intesa come puro *oggetto di studio* sarà insegnata e considerata totalmente staccata da quello che può essere il suo rapporto con la realtà sociale in cui viene parlata. D'altro canto, se viene intesa come *strumento* risulterà comunque carente la preparazione dell'alunno al suo uso effettivo come mezzo di comunicazione. Se, infine, viene intesa come processo la lingua e il suo apprendimento saranno due concetti completamente interdipendenti ed in continuo sviluppo. Solo in questo caso l'aspetto creativo del linguaggio e il suo aspetto dinamico diventeranno importanti ed il rapporto tra la lingua e la realtà sociale che la parla verrà preso in considerazione.

Non dimentichiamo che il bambino che inizia l'apprendimen-

to della lingua inglese nella scuola primaria ha già un suo modello di competenza comunicativa in quanto parlante nativo della sua lingua madre; è capace di distinguere le diverse situazioni di comunicazione e sa adattare propriamente la lingua a ciascuna di esse. Questa competenza complessiva della lingua va valorizzata poiché sono le competenze maturate nella lingua materna che ci permettono di impostare un lavoro-capace di portare progressivamente il bambino a comunicare con altri in una lingua diversa dalla propria attraverso una metodologia adeguata che si fondi principalmente sull'interazione.

La comunicazione è principalmente frutto dell'interazione: qualcuno ha qualcosa da condividere con qualcun altro altrettanto interessato a quello scambio comunicativo. In mancanza di interesse verso lo scambio comunicativo non c'è interazione e di conseguenza il messaggio non passa.

Quando due o più persone sono coinvolte in una conversazione o in un qualsiasi scambio verbale o scritto, normalmente lo fanno per un motivo preciso: vogliono dire o ascoltare qualcosa o hanno qualcosa da comunicare o sono interessati in ciò che viene loro comunicato. Scelgono allora la lingua più appropriata per soddisfare il loro bisogno comunicativo o si preparano ad interpretare ciò che viene comunicato.

Per stimolare in classe l'apprendimento di una lingua diversa da quella materna è molto importante considerare che in ogni atto comunicativo c'è sempre un elemento di imprevedibilità, un vuoto di informazione (*information gap*) tra gli interlocutori che permette alla comunicazione di aver luogo. Nella realtà, nessuno chiede "che ore sono"? "Che cosa è questo"? o "di che colore è il tuo vestito"? se conosce già la risposta.

Pertanto, se l'obiettivo principale dell'apprendimento scolastico della lingua inglese è innanzitutto la comunicazione, allora l'interazione dal punto di vista sia della ricezione sia della produzione del messaggio e i principi sottesi alla comunicazione devono comunque essere presenti sin dal primo incontro con la lingua.

In termini di didattica, il punto cruciale di un insegnamento comunicativo è quello di riuscire ad integrare efficacemente gli aspetti della competenza linguistica e quelli della competenza comunicativa tenendo conto del fatto che la classe è il luogo meno adatto a stimolare una comunicazione veramente genuina e reale. Nella comune prassi didattica, nei primi stadi dell'apprendimento, molto spesso viene posto l'accento più sulla correttezza formale dell'enunciato senza che però vengano messi in pratica i più elementari principi della comunicazione.

Per esempio, capita di frequente che il bambino impegnato in classe in quella che si crede essere *un'attività comunicativa* sappia già in anticipo ciò che dovrà dire e cosa gli altri dovranno rispondergli. Viene a mancare, in questo modo, un effettivo scambio di informazione alla cui base dovrebbero esserci elementi di dubbio, di imprevedibilità, di sorpresa, di *vuoto di informazione* che danno luogo ad una effettiva interazione tra due o più persone. Elementi che il docente, consapevole dei presupposti teorici alla base della comunicazione, può attivare comunemente sin dagli stadi iniziali nell'insegnamento di una lingua diversa dalla materna.

1.3 La dimensione culturale / interculturale

Per la scuola primaria, si parte dal presupposto che il contatto con una lingua e una cultura diverse da quella materna rivesta *“un ruolo fondamentale nella formazione dell'individuo”*¹⁸ e rappresenti un momento importante e significativo per *“favo-*

rire l'acquisizione di strumenti necessari per un confronto diretto tra la propria e le altre culture” permettendo di arrivare ad un'apertura mentale e una disponibilità alla comprensione del *diverso da sé* che è comunque parte del *sé*.

Pertanto, l'apprendimento della lingua inglese, al pari quello di *“ogni altra lingua che non sia madre”*, viene ricondotto in un quadro degli obiettivi generali del processo formativo della persona esplicitati nelle *Indicazioni Nazionali* e viene collocato in una dimensione culturale e interculturale.

L'obiettivo finale dell'insegnamento di qualsiasi lingua moderna ha due aspetti: uno linguistico ed uno culturale nell'ottica di una prospettiva interculturale. Pertanto, sin dai primi stadi dell'insegnamento-apprendimento un corretto approccio alla lingua deve considerarli entrambi e non limitarsi soltanto a quello linguistico.

Un parlante nativo che cresce in una qualsiasi società acquisisce atteggiamenti, convinzioni e reazioni che poco per volta diventano parte della sua vita e dei suoi modi di essere: impara a capire e ad agire, sa cosa evitare e cosa mettere in risalto, cosa aspettarsi dagli altri e cosa gli altri possono aspettarsi da lui.

In altri termini, molti degli atteggiamenti culturali che un nativo acquisisce nell'ambito della società cui appartiene sono riflessi nel suo modo di esprimersi e nella lingua che usa in quanto ogni cultura è strettamente legata alla lingua attraverso cui si esprime. Non esiste una competenza comunicativa senza un'adeguata competenza culturale.

La cultura di un popolo si realizza attraverso codici diversi: linguistici, visivi, sonori, cinesici (gestualità, varie espressioni del viso), prossemici (uso degli spazi). È evidente quindi che, in

¹⁸ ibidem, pag 149

ambito scolastico, attraverso l'apprendimento di una lingua diversa dalla lingua madre avviene il primo contatto con un'altra cultura.

Pertanto, per un bambino che frequenta la scuola primaria il primo contatto con un'altra lingua e un'altra cultura, se bene impostato e guidato, può contribuire al superamento dell'autoreferenzialità culturale incrementando il processo di scoperta e accettazione della propria cultura. È importante, tuttavia, essere consapevoli del fatto che l'apprendimento-insegnamento di una lingua non basta da solo a garantire l'acquisizione di atteggiamenti corretti verso la cultura di un altro popolo.

Nella prassi didattica di solito raramente l'insegnamento di una lingua moderna riesce a promuovere un'efficace comprensione interculturale in quanto tende più facilmente ad attribuire alla lingua un significato solo verbale, tralasciando quello emotivo e culturale che invece la caratterizzano quando questa viene appresa in situazione naturale.

L'uso di attrezzature tecnologiche, filmati, audiovisivi e foto o immagini può costituire il modo più adatto e completo per veicolare informazioni culturali, però è di fondamentale importanza la giusta e corretta mediazione didattica del docente. La dimensione culturale non può essere acquisita soltanto attraverso il solo contatto linguistico privo di un corretto e significativo lavoro di costante riflessione specifica che non lasci spazio alla formazione di stereotipi, di falsi concetti, di false deduzioni e generalizzazioni.

1.4 Sviluppo delle abilità audio-orali: ascolto e parlato

L'apprendimento scolastico di una lingua diversa dalla propria è uno degli aspetti più articolati e difficili, ma non per questo

impossibile da sviluppare. La lingua è un fenomeno complesso non facile da cogliere nel suo insieme: è molte cose allo stesso tempo, ma soprattutto è un insieme integrato, dinamico, e creativo.

In ogni tappa dell'apprendimento linguistico si ha a che fare con l'aspetto verbale della lingua e stimolare una costante pratica di interazione orale in ambito scolastico è sicuramente cosa non semplice: si tratta, infatti, di stimolare un processo creativo in una situazione generalmente poco favorevole alla creatività e alla comunicazione che presenta già una serie di ostacoli naturali quali le condizioni fisiche dell'aula, il numero limitato delle ore a disposizione, l'alto numero di alunni e spesso anche strumenti e materiali non sempre adeguati.

Pertanto, è fondamentale che, nella scuola primaria e in particolare nei primi tre anni, l'apprendimento-insegnamento della lingua inglese (o di qualsiasi altra lingua), che rappresenta un momento importante per lo sviluppo cognitivo, relazionale e affettivo del bambino, venga inteso prioritariamente come utile *“occasione per promuovere processi vitali di apprendimento e di pensiero senza banalizzare con distorsioni e semplificazioni, la natura della lingua che si studia”*¹⁹ e si connota, senza peraltro trascurarne l'aspetto linguistico-comunicativo specifico, come il momento più opportuno per impostare le basi indispensabili alla costruzione graduale e progressiva di competenze globali non superficiali.

I documenti della riforma, relativamente alla scuola primaria, quando affermano che va *“privilegiata la comunicazione orale”*²⁰, che le *attività comunicative riguardano in particolare l'ascoltare e il parlare C.M. 69 del 29.08 2003* e che *“nei primi tre anni della scuola primaria le attività comunicative riguardano la sfera della ricezione”*²¹ sono concordi nel tenere in maggiore considerazione lo sviluppo delle competenze di comunicazione orale.

¹⁹ ibidem pag. 160

²⁰ ibidem pag. 160

²¹ ibidem pag. 160

In particolare, le attività comunicative previste per i primi tre anni individuano una sfera della *ricezione-ascolto* intesa come “*comprensione orale globale di un intervento articolato che si realizza utilizzando elementi paralinguistici, extralinguistici e prosodici*”²²; una sfera di *ricezione-lettura* che “*coinvolge l’allievo nella comprensione di testi molto semplici in cui coglie nomi familiari e parole note*”²³ e una sfera di interazione-parlato, “*in forma molto elementare che offre a sua volta all’alunno l’opportunità di usare la lingua in contesti comunicativi significativi*”²⁴. Dal secondo biennio della scuola primaria “*gli alunni vengono gradualmente coinvolti in attività didattiche, più complesse, meno ripetitive, che prevedono anche un primo utilizzo della lingua scritta*”²⁵.

Queste affermazioni, “*in linea con le indicazioni del Consiglio d’Europa*”²⁶, con le esperienze maturate dalle scuole e con gli sviluppi della ricerca glottodidattica e del dibattito culturale specifico ci offrono buoni spunti di riflessione relativamente alla specificità delle implicazioni didattiche

Saper ascoltare è un’abilità complessa che da una parte implica diversi livelli di comprensione e dall’altra presuppone notevoli capacità di concentrazione, memorizzazione, inferenza. È ovvio quindi che non si acquisisce spontaneamente ma va sviluppata attraverso un’adeguata mediazione didattica.

L’ascoltare è parte integrante del parlare, è quindi un processo attivo che coinvolge chi ascolta in operazioni di trasferimento di conoscenze e competenze già acquisite, di predizione, di percezione, di riconoscimento di convenzioni linguistiche, di comprensione globale, di selezione di informazioni note, di

deduzione di significati specifici dal contesto.

La comunicazione intersoggettiva è anch’essa un processo complesso che presuppone uno scambio di idee, notizie, informazioni, sentimenti ed opinioni e rappresenta un importante momento di cooperazione e di fusione tra i due processi cognitivi dell’ascoltare e del parlare.

L’interazione-parlato presuppone una conoscenza di processi e regole di interazione sociale che permettono costantemente a chi parla di adeguare il proprio messaggio ai segnali che provengono dall’interlocutore.

Sulla base di questa premessa è ovvio che, in ambito scolastico, la *ricezione-ascolto*, finalizzata alla comprensione, e la *interazione-parlato*, finalizzata all’uso della lingua, necessitano di tempi lunghi per uno sviluppo competente: sono processi che non possono esaurirsi in tempi stabiliti e che vanno, al contrario, assolutamente considerati in un’ottica di continuità, gradualità e progressività. Pertanto, nella scuola primaria sembra più che mai opportuno puntare innanzitutto, attraverso un’idonea mediazione didattica, a porre le basi indispensabili per un progressivo e sistematico sviluppo di competenze adeguate.

Quali allora le implicazioni didattiche per facilitare e sviluppare *attività comunicative di ricezione-ascolto e interazione-parlato* nell’ambito di un processo integrato in cui ascolto e parlato sono strettamente collegati e tra loro interagenti?

Nei primi anni di apprendimento, è quindi opportuno puntare da una parte ad *un’efficiente educazione all’ascolto* che, attraverso l’apporto di tutti i docenti che operano con i singoli bambini, miri gradualmente, nello specifico della lingua, a sviluppare competenze relative alla comprensione e all’interpretazione dei messaggi; e dall’altra puntare *all’uso creativo della lingua*, sin dagli stadi iniziali del contatto con l’inglese, ricorrendo all’impiego di

²² ibidem pag. 160

²³ ibidem pag. 161

²⁴ ibidem pag. 161

²⁵ ibidem pag. 161

²⁶ ibidem pag. 162

attività teatrali, di drammatizzazione, di narrazione verbale... e ai linguaggi non verbali... per il coinvolgimento e lo sviluppo delle singole invenzioni personali"²⁷. È molto importante, quindi, nel momento di interazione e di produzione creativa, recuperare l'attività di drammatizzazione in quanto si fonda principalmente sulla capacità naturale del bambino a imitare, mimare ed esprimersi attraverso la gestualità.

È fondamentale quindi che il docente, sia esso *specializzato o specialista*, colga anche nell'apprendimento-insegnamento della lingua inglese *"la parte nel tutto e il tutto nella parte"*, facendo ricorso a *obiettivi specifici e formativi* che, opportunamente graduati, permettano, pur salvaguardando la specificità del suo intervento, di ragionare non soltanto nei termini della propria area disciplinare/disciplina di insegnamento ma in un'ottica di trasversalità.

In particolare, italiano, musica, arte e immagine, scienze motorie e sportive sono direttamente coinvolte, per gli obiettivi specifici e formativi che ciascuna di esse deve trasformare, nell'ambito della propria specificità, in *Unità di Apprendimento personalizzate*. Quale migliore occasione, allora, per una pianificazione comune che, all'interno delle singole specificità, prenda in considerazione tutto ciò che è assolutamente indispensabile recuperare a livello di scuola primaria data la tipicità del bambino che si appresta ad apprendere una lingua diversa dalla propria?

Per esempio è indispensabile, come del resto sottolineano i documenti nazionali, che la riflessione sistematica sugli elementi prosodici della lingua e sulla comunicazione non verbale nonché il ricorso ad attività teatrali e di drammatizzazione diventino parte integrante del processo di apprendimento della lingua nel tentativo di recuperare quegli elementi essenziali dell'interazione che

frequentemente vengono evitati nei segmenti scolastici successivi. Il bambino è più disponibile dell'adolescente ad agire, risulta quindi più facile associare ritmo e intonazione ad azioni (battute delle mani, movimenti del corpo, imitazioni...) evitando quei problemi psicologici ed emozionali tipici del ragazzo che frequenta la scuola secondaria di primo grado. È assolutamente importante che, dal suo primo contatto con la lingua, il bambino impari ad *associare gradualmente l'intonazione a sentimenti e stati d'animo, ad interpretare il significato che viene trasmesso attraverso l'intonazione, a discriminare la differenza tra suoni*.²⁸

Una riflessione sistematica sulla comunicazione non verbale aiuta a sviluppare la competenza comunicativa e le competenze linguistiche in generale. Permette inoltre di prendere coscienza del valore della comunicazione orale e aiuta a comprendere il messaggio nella comunicazione faccia a faccia, offrendo allo stesso tempo spunti culturali e stimoli per l'immaginazione e la creatività.

1.5 L'inglese come ambiente di apprendimento e approccio ludico

L'attività ludica riveste una funzione importante nella vita del bambino e nello sviluppo globale della sua personalità. È dal gioco che il bambino apprende regole e codici di comportamento, costruisce le proprie esperienze, conquista e organizza i concetti di spazio e di tempo, scopre il suo pensiero e le sue capacità, si relaziona con gli altri, acquista fiducia in se stesso, vince paure e insicurezze, diventa più cooperativo, si motiva, raggiunge traguardi e autonomia.

In una classe di lingua frequentata da bambini tra i cinque e i dieci anni è pertanto molto importante agire, disegnare, fare,

²⁷ ibidem pag. 102/103

²⁸ vedi obiettivi specifici nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria*

manipolare oggetti, cantare, recitare filastrocche, ascoltare e inventare storie, mimare, risolvere problemi, imitare, drammatizzare, ripetere, battere il ritmo, inventare, fantasticare, usare i cinque sensi, essere attivi, e creativi.

È fondamentale e indispensabile, però, che giochi e attività offrano sempre una sfida linguistica evidente ed abbiano la lingua e la parola come punti di riferimento costante.

La *circolare 69/2003* sottolinea l'esigenza che, nel primo biennio, *“l'inglese si configuri come ambiente di apprendimento prima che come oggetto di studio”* mentre in altri documenti viene usata l'espressione *“Laboratorio di lingue come una particolare modalità di insegnamento-apprendimento linguistico che, specie nel primo anno, è volto a favorire un'approccio globale alla lingua”*²⁹ e a valorizzare l'attività ludica come elemento costitutivo dello sviluppo del bambino e canale privilegiato della comunicazione.

Viene, quindi, detto esplicitamente che l'inglese non si aggiunge come disciplina autonoma, ma va considerato come ambiente di apprendimento che utilizza la prospettiva laboratoriale per sviluppare un progetto globale di formazione che, a salvaguardia dell'unità di apprendimento, coinvolge tutti i docenti del singolo bambino nello sviluppo di un unico processo integrato di tipo olistico e personalizzato.

In altri termini, ciò significa, da una parte, modificare il modello di scuola fondato sulla lezione frontale e mettere l'allunno al centro del processo di apprendimento e, dall'altra, attivare una pedagogia che, rispondendo meglio alle motivazioni e ai bisogni comunicativi del bambino che apprende, lo ponga, sin dall'inizio, in una situazione di ricerca e sperimentazione nei confronti della lingua che impara.

²⁹ I documenti della sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, a.s. 2002/2003, in *Annali dell'Istruzione* n.576/1, Le Monnier, Roma 2001-2001. pag. 162

La classe e tutto ciò che avviene in essa sono cruciali per l'apprendimento linguistico. Compito principale di chi insegna una lingua comunitaria a bambini nella situazione artificiosa di un'aula scolastica è, pertanto, quello di creare un'atmosfera favorevole all'apprendimento, motivare ed interessare. Musica, storie, giochi e filastrocche sembrano i mezzi più adatti per raggiungere lo scopo perché più vicini agli interessi specifici del bambino, mentre dal punto di vista didattico permettono di incoraggiare un senso di successo e di confidenza nei confronti della nuova lingua.

Durante gli stadi iniziali dell'apprendimento di una seconda lingua il bambino ha spesso il desiderio di comunicare, ma non l'abilità necessaria per farlo: una canzone da cantare, una storia da ascoltare, una filastrocca da mimare, un'attività ludica da drammatizzare possono fornirgli *l'input* necessario e utile per interiorizzare lessico ed espressioni linguistiche e modelli di pronuncia e intonazione.

Didatticamente quindi canzoni, filastrocche, storie, attività teatrali e giochi, opportunamente selezionati e adattati ai bisogni, all'età e agli interessi dei singoli bambini, al loro livello linguistico e agli scopi didattici prefissati, possono diventare strumenti indispensabili per l'insegnamento della lingua nella scuola primaria.

Adottare l'approccio ludico e mediare il sapere tramite il fare non significa, però, che il bambino impari la lingua senza incontrare alcuna difficoltà linguistica. L'impatto con l'errore è inevitabile, ma questo va considerato come occasione per riflettere sulla lingua, per stimolare curiosità, incanalandola nel modo corretto, senza esprimere giudizi affinché l'esperienza di apprendimento della nuova lingua possa inserirsi a pieno titolo nel processo globale di formazione.

Conclusioni

La sfida lanciata dall'apprendimento-insegnamento precoce dell'inglese nella scuola primaria possono vincerla soltanto i maestri adeguatamente formati, che sono e rimangono le persone più idonee ad avvicinare il bambino all'inglese (o altra lingua) creandogli l'ambiente di apprendimento corretto che miri prima di tutto alla formazione della persona e gradualmente e in continuità ad un insegnamento linguistico più specifico.

Maestri, pertanto, che oltre a possedere una buona padronanza della lingua che insegnano siano allo stesso tempo buoni animatori di attività espressive e sappiano ricercare e cogliere tra gli obiettivi specifici degli altri linguaggi e aree disciplinari gli obiettivi specifici da raggiungere attraverso il nuovo strumento lingua. Maestri, in altri termini, che abbiano capacità atte ad attivare processi cognitivi, affettivi e di socializzazione e riescano a calibrare le attività didattiche sulle variabili psico-sociali dei bambini dai 5 a 10 anni.

Animatori di attività espressive che oltre a possedere le competenze psico-pedagogiche, relazionali e gestionali già parte del loro bagaglio professionale di maestri devono possedere buone competenze interculturali e di mediazione che permettano di far comprendere e superare i pregiudizi culturali; devono possedere competenze psicolinguistiche e glotto-didattiche nel campo specifico dell'apprendimento-insegnamento relativo a questa fascia di età, che permettano di progettare percorsi specifici e *Unità di Apprendimento per i Piani di studio personalizzati* adattandoli ai bisogni dei singoli bambini e valorizzando gli aspetti trasversali della lingua e gli

spunti di riflessione linguistica e culturale; maestri competenti nelle procedure di valutazione e di registrazione del progresso e anche capaci di utilizzare, in modo adeguato, tecnologie multimediali e informatiche nel loro insegnamento³⁰.

³⁰ vedi scheda a pagina seguente

Scheda A

L'uso variato di strumenti visivi, audiovisivi, tecnologici e della televisione assume indubbiamente una connotazione naturale nell'apprendimento scolastico di una lingua diversa dalla propria. Esporre i bambini ad una varietà di strumenti durante il loro contatto con la lingua che imparano è, pertanto, un modo per suscitare interesse ed essere creativi. Il **Divertinglese** e l'**Area bambini** all'interno della piattaforma **PuntoEdu dell'INDIRE** si collocano nell'ambito dei supporti televisivi e tecnologici che possono aiutare il docente a sviluppare nei bambini della scuola primaria competenze in lingua inglese anche attraverso percorsi di apprendimento diversificati e personalizzati. Va, comunque, tenuto presente che l'uso effettivo di uno strumento invece di un altro dipende essenzialmente dal ruolo del messaggio veicolato in una particolare situazione di apprendimento (stimolo, modello, riflessione...) dal contenuto e dal modo in cui entrambi interagiscono con l'esperienza di ciascun bambino.

IL DIVERTINGLESE

Il Divertinglese presenta programmi vari che si articolano in cartoni animati in versione originale, spesso realizzati con speciali trattamenti volti a semplificarne la lingua, programmi specializzati nella didattica della lingua inglese, mini-documentari realizzati nelle scuole primarie, programmi per lo sviluppo delle abilità trasversali, sitcom per bambini, e canzoni..

Il Divertinglese va in onda dal lunedì al venerdì, sul canale satellitare Rai Edu 1, per cinque ore al giorno di programmazione, composta da dieci unità di 30 minuti ciascuna.

Ciascuna serie televisiva include un episodio nuovo a settimana, che viene trasmesso due volte al giorno. Lo stesso episodio, pertanto, viene ripetuto dieci volte nell'arco della settimana, onde offrire ai docenti ampia possibilità di scelta e di programmazione della propria lezione. Inoltre i docenti che utilizzano i programmi del Divertinglese possono trovare sul sito <http://www.ildivertinglese.rai.it> schede didat-

tiche utili a facilitare la fruizione dei cartoni da parte dei bambini. Durante il sabato e la domenica, per dare la possibilità ai bambini di rivedere i programmi seguiti a scuola e per favorire il coinvolgimento delle famiglie, vengono replicate le puntate andate in onda nelle ultime due settimane.

AREA BAMBINI IN PUNTO EDU

Il percorso progettato dall'INDIRE nell'**Area bambini di PuntoEdu** (<http://www.indire.it>), a supporto delle attività svolte nelle classi della scuola primaria per l'apprendimento della lingua inglese, è stato progettato per aiutare i bambini a familiarizzare con la nuova lingua, attraverso un approccio ludico e interattivo, che permette loro di utilizzarla in contesti attraenti e motivanti sviluppando un atteggiamento positivo nei confronti sia della lingua e sia della cultura inglese. Le attività e gli stimoli proposti sono adeguati allo sviluppo cognitivo e affettivo del bambino e lo coinvolgono in maniera attiva nel processo di apprendimento, sfruttando tutte le possibilità offerte dall'uso delle *Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione*. Le attività, supportate da animazioni molto semplici e intuitive e graduate in ordine di difficoltà, prevedono dialoghi e brevi testi da recitare, canzoni, filastrocche, esercizi di ascolto, di lettura e di lessico molto coinvolgenti.

Attraverso l'interattività il bambino può risentire frasi e parole, può utilizzare le animazioni, può cambiare livello e scoprire o ripassare i vocaboli e in un momento successivo può anche vedere come sono scritte le parole. Tutte le attività al computer offrono ampia possibilità di scelta e sono sempre facilmente collegabili alla programmazione dei docenti, che trovano anche utili suggerimenti nelle specifiche guide didattiche che accompagnano le singole attività.

**LE TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE
E DELLA COMUNICAZIONE
NEI PRIMI ANNI DELLA SCUOLA PRIMARIA**

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nei primi anni della scuola primaria

Giuseppe Marucci, Ispettore Tecnico,
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

1 Il nuovo contesto

Le attività di sperimentazione svolte dalle scuole negli anni scolastici 2002-2003 e 2003-2004 costituiscono un vero e proprio laboratorio di ricerca utile per accompagnare l'intero processo relativo all'introduzione dell'insegnamento dell'informatica sin dalle prime classi della scuola primaria. Queste attività consentono di verificare la validità dei contenuti innovativi anche tenendo conto del D. Lgs. 59/2004, che definisce con chiarezza la specificità del livello scolastico e soprattutto il quadro generale contenutistico, metodologico e organizzativo in cui vanno a inserirsi le innovazioni.

La formazione a supporto degli insegnanti, rispetto alla integrazione della multimedialità nella didattica, è riferibile ai contenuti e ai metodi e alle flessibilità nell'organizzazione previste dalle *Linee Guida* allegate alla C.M. 55/2002 (relativa al Piano nazionale di formazione sulle competenze informatiche e tecnologiche del personale della scuola-ForTIC). È evidente che, parlando di competenze dei docenti, vanno tenute in particolare conto la specificità del grado scolastico e soprattutto l'età degli alunni.

1.1 Una esigenza profonda che viene da lontano

Precedenti iniziative del Ministero (1997-2000) hanno già coinvolto, rispetto alla multimedialità, anche i livelli di scolarità afferenti alle scuole dell'infanzia e primaria.

Le dotazioni tecnologiche fornite e le esperienze fatte costituiscono un utile riferimento sia per le sperimentazioni già sviluppate sia per l'attuazione istituzionale della Riforma, che prende avvio nel Primo ciclo dall'anno scolastico 2004-2005, e per le azioni formative correlate. I progetti pilota connessi costituiscono un patrimonio di risorse umane e materiali da valorizzare.

Tutte le esperienze innovative evidenziano che:

- la diffusione capillare dei computer e di Internet ha indotto, in questi ultimi anni, profondi cambiamenti nei modi di apprendere e di operare delle giovani generazioni. L'uso delle diverse applicazioni produce cambiamenti nei modi in cui vengono svolte varie attività cognitive, ad esempio nel modo di scrivere (wordprocessor), di ricercare l'informazione (motori di ricerca, browser di rete), di disegnare (editori grafici), di calcolare e organizzare dati (database e fogli di calcolo), di comporre musica (editori musicali), di comunicare (posta elettronica e sistemi di messaggistica e/o cooperazione), ecc.
- gli studenti che usano il computer acquisiscono nuove capacità di apprendimento basate sulla frequente interazione con ambienti virtuali di gioco, di espressione, di comunicazione ecc.

Tale processo non può essere ignorato dall'istituzione scuola in generale, che deve attrezzarsi per offrire a tutti adeguato supporto di conoscenze e di abilità, onde evitare nuove forme di esclusione (digital divide). La rete Internet costituisce infatti uno strumento pressoché indispensabile di informazione, comunicazione, e oggi anche di formazione.

Pertanto gli obiettivi da garantire alle giovani generazioni, anche in linea con le indicazioni europee sono:

- il possesso, alla fine del loro percorso scolastico, della capacità di usare gli strumenti messi a disposizione dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione,
- l'acquisizione di cognizioni teoriche in grado di farne degli utenti consapevoli delle potenzialità e dei limiti.

Essi possono essere raggiunti solo nella misura in cui l'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nella scuola italiana non rimanga confinato all'interno di uno specifico ambito disciplinare, ma divenga una pratica diffusa capace di coinvolgere il complesso delle attività, didattiche e non, che si svolgono all'interno dell'istituzione scuola.

Il raggiungimento di tali obiettivi appare pertanto subordinato al fatto che gli insegnanti siano, a loro volta, in grado di affrontare questo compito connotato non tanto dalla trasmissione di conoscenze tecniche specifiche, quanto dal cambiare il modo di fare scuola e dal saper utilizzare proficuamente le tecnologie nella didattica quotidiana.

1.2 La professionalità docente e le nuove tecnologie

Se, fino a oggi, la professionalità degli insegnanti si sviluppava lungo due assi principali:

- le conoscenze disciplinari;
- la capacità di progettare, organizzare, gestire processi di apprendimento tesi a garantire la crescita culturale dei propri allievi;

oggi non può non prevedere un terzo asse centrato sull'uso delle tecnologie.

È altresì opportuno tenere presente che tali tecnologie si presentano all'insegnante con una valenza triplice, vale a dire come strumenti di:

- sostegno all'organizzazione e alla gestione della sua attività professionale, strumenti cioè che possono aiutarlo a rendere più efficace l'attività svolta al di fuori della classe;

- supporto della sua attività culturale in quanto la rete Internet offre la possibilità di reperire materiali utili alla didattica delle discipline; di comunicare/collaborare in maniera proficua con colleghi ed esperti lontani; di partecipare a dibattiti e seminari su temi di interesse senza la necessità di spostarsi dalla scuola o dalla abitazione;
- miglioramento e facilitazione del processo di apprendimento della disciplina da parte dei suoi allievi.

La definizione di percorsi di formazione per insegnanti sulle nuove tecnologie deve tenere conto di questi elementi di contesto questi percorsi non possono, quindi, ridursi alla semplice acquisizione di competenze di natura tecnica. Al contrario, il punto focale deve essere costituito dall'intreccio tra tecnologia e didattica, tecnologia e processi di apprendimento.

1.3 Livelli di competenza

Quanto delineato porta a individuare, come necessari all'interno delle istituzioni scolastiche, tre livelli di competenze relativi alle TIC:

- competenze di base sull'uso del computer opportunamente coadiuvate da conoscenze tese a supportare l'integrazione delle tecnologie nell'attività didattica ed extradidattica.

Tale livello dovrebbe essere posseduto da tutti gli insegnanti.

- conoscenze/competenze avanzate circa l'intreccio tra didattica e tecnologie, relative cioè alle risorse didattiche presenti in rete, all'impatto delle TIC sulle discipline, sui processi di apprendimento, sui processi di collaborazione e apprendimento in rete, sui processi di valutazione dell'apprendimento e dell'insegnamento. Non vanno trascurate infine le conoscenze delle nuove possibilità di integrazione dei disabili offerte dal diffondersi delle TIC.

Ogni istituzione scolastica dovrebbe avere al proprio interno almeno una figura con tali capacità.

- competenze informatiche avanzate tese a garantire, all'interno di ogni singola istituzione scolastica, una adeguata capacità di progettazione, sviluppo, utilizzo proficuo e governo della infrastruttura tecnologica

Ogni istituzione scolastica dovrebbe avere al proprio interno una figura con tali capacità o almeno condividerla con altre scuole.

2 Un percorso formativo per i docenti

Da qui la scelta, nell'ambito del progetto nazionale ForTIC, di un percorso formativo che dia priorità all'acquisizione di competenze di base contestualizzate in modo esplicito, sia dal punto di vista dei contenuti che della metodologia, a questo ordine di scuola.

L'organizzazione delle azioni è basata su modalità di e-learning integrato già utilizzate in precedenti azioni formative condotte dal MIUR e dall'INDIRE. Anche la RAI, varando il DivertiPC, ha aderito a queste modalità pur caratterizzandosi con una esplicita integrazione dei Media, in particolare Televisione e Web (vedi l'offerta specifica sul sito www.divertipc.rai.it e la scheda B).

2.1 Organizzazione

L'intreccio di azioni, persone e materiali didattici in ForTIC fa riferimento allo schema generale che prevede:

- azioni formative prevalentemente svolte nelle sedi di servizio dei corsisti;
- un tutor di progetto scelto tra i docenti della scuola;
- l'utilizzo di esperti, anche esterni all'istituzione scolastica ma preferibilmente interni al mondo della scuola, nell'area delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione;
- la costituzione di un gruppo regionale di coordinamento e supporto delle azioni in atto.

Le attività sono articolate in moduli di dodici ore di cui sei da svolgere in aula e sei in autoformazione. Per ciascuno di essi vengono forniti, via Internet, materiali strutturati destinati a supportarne lo svolgimento secondo una scansione standard, studiata per rendere efficace la fruizione:

I materiali, oltre ad avere una struttura coerente con questa scansione, risponderanno anche a precisi requisiti di natura metodologica e faranno riferimento a specifici contesti didattici. L'insieme della documentazione che accompagna ogni modulo, infatti, è composto da:

- materiali di tipo informativo sui contenuti;
- proposte di casi da analizzare e di esercitazioni da svolgere;
- materiali di approfondimento e di analisi critica (repertorio di esperienze, documenti argomentativi, comparativi, problematizzanti, ecc.).

2.2 Metodologia

La metodologia utilizzata in ForTIC è connotata da:

- attività in presenza orientate soprattutto al modello di ricerca-azione;
- presentazioni di casi riferiti, ove possibile, a situazioni e ambienti di apprendimento di tipo ludico o di stimolo alla "scoperta";
- tutor individuati preferibilmente all'interno del collegio docenti, anche in relazione alle figure obiettivo-funzioni strumentali esistenti o alla figura di docente segnalato a frequentare il percorso B dei corsi sulle competenze informatiche previsti dalla C.M. 55/02.

Il lavoro in aula, pertanto, è incentrato per un verso sul lavoro di gruppo e cooperativo, per un altro sull'analisi di casi, sulla ricerca tramite computer, sulla elaborazione di ipotesi di interventi da svolgere in classe o a scuola e da verificare concretamente.

Le attività di autoformazione, essendo basate su materiali disponibili in rete, possono essere svolte da qualunque postazione di lavoro connessa a Internet. È possibile costituire classi virtuali all'interno delle quali i corsisti hanno modo di interagire, confrontarsi e discutere sui temi oggetto della formazione.

3 Un nuovo modo di apprendere per l'allievo

Per l'Informatica, accanto alla formazione finalizzata al potenziamento delle competenze specifiche del docente, occorre prevedere un percorso di riflessione sulla natura delle strategie di insegnamento che si intendono utilizzare per favorire l'apprendimento e la formazione dell'allievo, nello spirito della Riforma. Questa sia in generale, sia in riferimento alle TIC. Come ampiamente affermato nelle *Indicazioni nazionali*, si tratta di un insegnamento/apprendimento solidamente fondato dal punto di vista epistemologico ma che non scade mai nello specialismo tipico di un disciplinarismo angusto, assolutamente non significativo per l'allievo di qualsivoglia età.

Si utilizzerà quindi un approccio olistico nel senso richiamato nelle *Indicazioni* sia per quanto riguarda il versante epistemologico dei contenuti (le nuove tecnologie come occasione per riscrivere tutta l'esperienza disciplinare d'apprendimento), sia per il versante organizzativo: si tratta, infatti, di mostrare quali attività, e perché, svolgere in Laboratorio, da soli, per *peer education*, per gruppi di livello, o di compito, o elettivi.

Si tratta di predisporre un ambiente di apprendimento, dove, con spontaneità e naturalità, a partire dall'esperienza degli allievi, da ciò che ha senso per loro, gli insegnanti fanno operazioni contrastive oppure aggiuntive, ma spontanee, di costruzione di un ambiente di apprendimento caratterizzato dall'uso delle TIC.

Si avrebbe davvero una situazione positiva e ricca di stimoli, se l'Informatica fosse insegnata come ambiente di apprendimento che si

connette spontaneamente con l'italiano, con la musica, con la matematica, con la storia, insomma con l'esperienza, che è sempre unitaria.

3.1 Gli aspetti di contenuto

Nel definire un insieme di contenuti a cui far riferimento nell'ambito della Riforma, se da un lato si fa riferimento alle competenze strumentali di base e a quelle di progettazione e sviluppo, dall'altro non possono non essere date indicazioni specifiche per la scuola dell'infanzia e primaria e in ordine alle competenze necessarie per favorire l'intreccio tra didattica e nuove tecnologie.

Queste ultime sono strettamente collegate con le indicazioni da tener presenti per il corretto intreccio tra TIC e Piani di Studio Personalizzati. Si tratta insomma di pensare già in sede di formazione docenti le possibili ricadute sul processo di apprendimento degli alunni.

Occorre premettere, come ribadito nei Documenti Nazionali, che il cardine del processo di apprendimento/insegnamento non è l'unità classe, ma la personalizzazione dei Piani di Studio. Non si tratta di "aggiungere", dunque, l'Informatica ma *utilizzare* le prospettive come coagulanti di un processo educativo olistico e personalizzato.

"La Scuola Primaria, dato il livello di apprendimento in cui opera, non offre certo la possibilità di presentare l'Informatica come disciplina autonoma, ma può favorirne lo sviluppo di un'ottica strumentale ed integrativa che viene mano a mano utilizzata in tutti gli altri ambiti della vita scolastica. Da qui l'esigenza dell'interdisciplinarietà che si manifesta come un ambiente d'apprendimento ad alta valenza formativa in quanto luogo della costruzione unitaria di abilità ricche, articolate e complesse"¹.

¹ Documenti della sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, a.s. 2002/2003, n. 5-6/1, Le Monnier, Roma 2001-2002, pag. 195.

4 Specificità relative alla scuola dell'infanzia e primaria

Le *indicazioni nazionali* contemplano l'introduzione dell'Informatica sia nella scuola primaria, sia nella scuola secondaria di primo grado. Una tradizione di innovazione didattica orientata anche dai piani nazionali di settore varati dal Ministero dell'Istruzione che tendono a stimolare una introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione fin dalla scuola dell'infanzia; per questo si ritiene opportuno fornire delle indicazioni specifiche relative anche a questo livello scolare.

D'altronde un filo rosso che lega questi tre livelli di scolarità è costituito dal fatto che i docenti, in particolare per quanto riguarda l'area delle competenze informatiche, specialisti o specializzati che siano, devono utilizzare un insegnamento nel quale chi insegna "coglie la parte nel tutto e il tutto nella parte, ragiona non più in termini chiusi di territorio, ma di confini; non più della propria disciplina di insegnamento, ma della cultura che, in generale, la avvolge e ne autorizza la costituzione e l'esistenza". Questa è l'innovazione vera, su cui cimentarsi.

4.1 Nella Scuola dell'Infanzia

L'insegnamento precoce dell'Informatica ha significato solo in quanto si inserisce senza forzature nella realizzazione degli Obiettivi formativi che ogni istituzione scolastica ha individuato per la realizzazione pratica degli Obiettivi specifici di apprendimento presentati dalle *Indicazioni nazionali*. Un modo coerente può essere quello di legarlo alla dimensione ludica e all'esperienza quotidiana.

- La dimensione ludica di utilizzo del mouse o di tavolette grafiche, di costruzione di racconti attraverso l'uso di strumenti multimediali permette di prospettare proposte piacevoli nelle quali i bambini sono chiamati a organizzare contesti comunicazionali, a rappresentare e rappresentarsi, a creare vere e proprie narrazioni multimediali.

- Partendo dalle innumerevoli situazioni di vita quotidiana in cui il bambino di fatto entra a contatto con il mondo dell'informatica e della multimedialità (il cellulare del fratello maggiore, il computer del padre, le pubblicità televisive, le console per i videogiochi, ecc.) la nuova tecnologia viene vista, dunque, come uno strumento in più per sollecitare la flessibilità cognitiva, ma anche per sostenere lo sviluppo della capacità comunicazionale nell'abbattimento delle barriere spazio-temporali. Tutto ciò risulterà praticabile, in questa fascia d'età, ad un livello iniziale ma non di per sé parziale: riprese video trasferite direttamente al computer così come foto digitali, interviste e drammatizzazioni; disegni composti attraverso semplici programmi totalmente iconici e stampati per archivarli o portarli a casa sono esperienze già significative e quotidiane.

4.2 Nella Scuola Primaria.

Fino alla fine del primo biennio non è opportuno organizzare l'insegnamento per discipline, poiché in questi anni i fanciulli devono essere accompagnati, senza fare riferimento esplicito allo statuto delle discipline, nel passaggio da una visione del mondo legata ad un patrimonio di cultura e di comportamenti strettamente legati alla loro esperienza ad una prima consapevolezza delle categorie presenti nelle discipline di studio, che raccolgono e danno significato a ciò che essi vivono e che via via apprendono.

Introdurre gradatamente gli alunni e le alunne alle discipline, e nel nostro caso all'Informatica, significa, quindi, aiutarli a passare senza forzature dalla loro modalità di leggere la propria ed altrui esperienza ad una modalità più intersoggettiva e condivisa.

Significa abituarli a cogliere e ad usare modi e strumenti logici per loro nuovi, ma altrettanto significativi per elaborare curiosità, esperienze, conoscenze, inquadrandoli in un sistema

all'interno del quale la parte si lega al tutto e il tutto non si dà se non come parte.

Proponiamo, dunque, qualche riflessione applicata ad alcuni nuclei esperienziali unitari, suggeriti nei Documenti sulla Riforma dai quali far scaturire le conoscenze e le abilità presenti nelle Indicazioni nazionali e attorno ai quali via via poi collocarle ed ordinarle fino a quando non raggiungeranno l'autonomia dell'ordinamento disciplinare².

a) L'autobiografia: può essere il campo all'interno del quale l'alunno si racconta nei vari momenti della sua vita, si descrive, esercitando, oltre il parlato, le prime forme di scritto, utilizzando anche altri codici già sperimentati nella scuola dell'infanzia come quelli iconico, gestuale e mimico. L'informatica si inserisce in questo nucleo esperienziale facendo leva sui vissuti dei fanciulli e fornendo loro gli strumenti indispensabili per trasferire informazioni, immagini e narrazioni (videoscrittura, posta elettronica, programmi per disegnare, ...); parallelamente il fanciullo impara a collocare se stesso nel tempo e nello spazio, a rappresentarsi nelle sue specificità in relazione ad altre persone, alle varie esperienze, condotte in famiglia, a scuola, nell'extrascuola, nella varietà degli spazi vissuti; ad interrogarsi su che cosa significhi per sé e per gli altri essere in buona salute, alimentarsi bene, fare attività fisiche adatte al proprio corpo e alla sua crescita.

b) Il paese, la città: in questo contesto, può essere preso in considerazione il problema del percorso casa-scuola, oppure i parchi giochi, così come possono essere osservati, descritti, misurati, rappresentati, ... i luoghi preferiti del proprio paese, della propria città; si può cominciare a ragionare sui problemi che nel proprio ambiente, a partire da quello più vicino, ciascun allievo deve affrontare... ed avviarlo all'esercizio di una capacità propositiva di soluzione

² Documenti della sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, a.s. 2002/2003, n. 5-6/1, Le Monnier, Roma 2001-2002, pag.145-146.

ni, anche semplici, ma che lo abituano ad interrogarsi non solo sul mondo che c'è ma anche su quello che sarebbe bene ci fosse. Tutto ciò costituirà anche occasione motivante per l'esercizio delle abilità del descrivere, del discutere, dell'interpretare, del rappresentare la realtà con gli strumenti della matematica.

Molti aspetti legati all'orientamento geografico, alla capacità di rappresentare graficamente elementi economici o statistici possono trovare nelle competenze informatiche validi strumenti. La conoscenza del proprio territorio è certamente aiutata dalla ricchezza di risorse reperibili in rete e dalla possibilità di costruire "cartelloni virtuali" o ipertesti, album di immagini tramite macchine digitali e scaricabili sul computer nonché condivisibili in rete. Il sito Web del Comune, della Provincia e della Regione; della Biblioteca pubblica, delle iniziative ricreative e culturali presenti sul territorio, dei Parchi naturali e tutto quello che, in questa linea logica, può servire per conoscere meglio la propria dimensione territoriale. Se la scuola ha un proprio sito gli alunni potranno esserne fruitori e, gradualmente, autori.

- Il mondo: utilizzando il termine in senso molto ampio, il fanciullo è stimolato ad osservare la natura che lo circonda, gli eventi e gli oggetti con cui viene in contatto o di cui ha percezione, a descriverli, a rappresentarli, a dare loro un ordine logico, spaziale e temporale, ad osservare elementi costanti e/o eccezionali, a individuare rapporti di causalità, di temporalità, di funzionalità. L'informatica e le nuove tecnologie aprono una dimensione locale e globale fortemente interconnesse: le informazioni (dati, parole scritte, suoni, immagini, ecc.) sono raggiungibili in tempi quasi indipendenti dalla distanza e dalla collocazione geografica.

Un inizio di competenze nell'ambito della "ricerca in rete Internet" deve sottolineare il fatto che, dietro l'apparente ano-

nimato delle informazioni raggiunte, stanno persone che hanno fornito il materiale con il quale si viene in contatto. In questo senso risulta fondamentale anche l'educazione alla "netiquette" e una solida base di avvertenze utili alla protezione dei navigatori non maggiorenni.

- L'ordine, il disordine: questa area dell'esperienza può sembrare astratta; tuttavia ad un fanciullo basta poco per scoprire quanto sia concreta ed appunto "esperienziale": il quaderno, il diario, il banco di lavoro, la propria cameretta... i propri sentimenti... lo scambio e così via: che cosa succede quando si fa esperienza dell'ordine o del disordine?

Da un punto di vista concreto ed esperienziale partendo dalla differenza tra una condizione di ordine e di disordine, si inizia ad utilizzare lo strumento informatico nella sua primaria funzione di "ordinatore" di dati. L'agenda informatica come corrispettivo di quella scolastica, la mailing che accoglie l'elenco dei compagni come sul registro di classe. Se nell'istituto è in atto un'esperienza di scuola on line sarà ancora più semplice far percepire il guadagno economico dell'archiviazione e dell'interrogazione dei dati in via informatica. Si sottolineerà l'importanza "di dare un nome diverso alle cose diverse" (es. per ritrovare files diversi), di organizzare i documenti in "cartelle" apposite (il concetto di insieme), di modificare periodicamente i dati che cambiano con il cambiare delle situazioni. Ritrovare ciò che si è prodotto mesi prima presuppone un sistema di classificazione, magari semplice, ma ordinato.

Ogni elemento tecnico andrà sempre esplicitamente connesso con l'esperienza del fanciullo e con le sue esigenze avendo attenzione a non isolare mai i fattori di conoscenza ma ad inserirli sempre in situazioni d'interazione e di utilizzo funzionale perfettamente chiare e significative per il soggetto che apprende.

5 Il Laboratorio

I Laboratori non possono essere immaginati né programmati come pacchetti predeterminati lineari e monodisciplinari sul piano dei contenuti e dell'organizzazione. Si tratta di una modalità didattica, un approccio di lavoro strettamente interrelato alla quotidianità e non di una rottura. In sostanza, il Laboratorio non deve mai essere confuso con una attività particolare, separata dal resto (per esempio, prima si sta in classe a fare lezione e poi si va in laboratorio). *È tanto vero che si può fare Laboratorio anche in classe con il gruppo classe.* In tutto questo aiutano le nuove possibilità offerte dalle attrezzature e dai collegamenti relativi alle TIC: sempre più portabilità; sempre più connessioni senza cavi.

Tanto meno il Laboratorio può esser inteso solo come spazio fisico particolarmente attrezzato: qualche realtà scolastica fortunata può contare sulla risorsa di un laboratorio informatico particolarmente ricco (collegamento a Internet ed eventuale Intranet locale, numero di postazioni pari al numero alunni, ecc.) ma ciò non significa che chi abbia risorse minori o differenti non possa fare esperienze di laboratorio e con ottimi risultati. *Spesso situazioni di integrazione si realizzano meglio con materiali e attrezzature distribuiti.*

L'attività laboratoriale si contraddistingue, infatti, come situazione d'apprendimento che coniuga conoscenze e abilità specifiche su compiti unitari e significativi per gli alunni, possibilmente in una dimensione operativa e progettuale che li metta in condizione di dovere e poter mobilitare l'intero sapere esplicito e tacito di cui dispongono. In questo senso, *il Laboratorio di informatica si può definire come un'occasione per scoprire l'unità e la complessità del reale attraverso uno strumento di comunicazione e trasferimento di conoscenze che apre un mondo correlato a quello reale e fisico.*

La caratteristica più significativa dell'attività di Laboratorio, organizzato sia in gruppo classe che in gruppo di livello, di

compito e d'elezione è proprio il superamento dell'omogeneità a tutti i costi la rottura dell'omogeneità della "classe", dove tutti fanno la stessa cosa a beneficio di una didattica attente ai bisogni di ciascuno. Ciò non per misconoscere l'importante valore pedagogico del gruppo eterogeneo, ma per *sollecitare "l'insegnante di Informatica" ad ottimizzare le risorse del suo ambiente di lavoro; è una risorsa, infatti, che alcuni bambini abbiano interessi spiccati in un campo piuttosto che in un altro* (nel linguaggio iconico, piuttosto che in quello gestuale, nella drammatizzazione piuttosto che nella manualità fine, ...), *così come è una risorsa che i bambini abbiano tempi di apprendimento diversi.*

Occorre abbandonare la consuetudine di tenerli tutti insieme a fare la stessa cosa, indipendentemente da ciò che hanno appreso o non appreso, da ciò che li interessa o li annoia profondamente, e puntare, invece, non solo sugli interessi, ma sull'apprendimento cooperativo, sul potenziamento o sul recupero di un'abilità specifica. In tal modo si attivano non solo momenti significativi di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva dinanzi a compiti concreti da svolgere, ma si sviluppa anche un itinerario di lavoro euristico in uno spazio di generatività e di creatività all'interno del quale l'allievo si automotiva e aumenta l'autostima mentre accresce l'ampiezza e lo spessore delle proprie competenze che interagiscono e si confrontano con quelle degli altri, applicandosi a itinerari didattici significativi, capaci di arricchire il suo orizzonte di senso.

In questa prospettiva di "insegnamento dell'Informatica" nel prefissare livelli di apprendimento e nel predisporre materiale di lavoro destinato agli alunni, è significativa la definizione di livelli di competenza che l'insegnante abbina ai diversi gruppi dei suoi alunni che non necessariamente provengono tutti dalla stessa classe (può accadere che un gruppo di bambini della classe seconda possa tranquillamente accedere ad un livello di lavoro previsto per la classe terza, o viceversa). È evi-

dente che la flessibilità dei gruppi di lavoro è fondamentale e un gruppo lavora insieme finché ha senso il suo stare insieme: un gruppo di livello è per sua natura “temporaneo” in quanto il recupero, ad esempio, di una certa abilità consente di accedere ad un altro gruppo, così come il mancato recupero prevede che si attivino altre strategie mirate all'interesse o ad un diverso approccio cognitivo attraverso il lavoro di un altro gruppo di allievi.

6 Il Portfolio

Occorre sottolineare come i formatori-tutor di informatica spesso facciano un utilizzo improprio del termine Portfolio che viene trattato come Portfolio delle competenze Informatiche e non nel senso inteso dalla Riforma, ed esplicitato nelle Indicazioni Nazionali laddove si parla " del "Portfolio delle competenze individuali".

Bisogna, dunque, ben spiegare genere prossimo e differenze specifiche di questo Portfolio delle competenze individuali, nato come elemento caratterizzante ed imprescindibile della Riforma mentre il Portfolio delle competenze informatiche, nato magari in tempi e contesti diversi è finalizzato, ad esempio, alla registrazione di esperienze e abilità specifiche. È indubbio che a quest'ultimo vada riconosciuto il merito non secondario di aver contribuito, in questi anni, a creare una mentalità docente attenta alle competenze oltre che alle conoscenze.

È evidente che il Portfolio delle competenze individuali comprende e racchiude anche quello delle competenze informatiche, in quanto la valutazione che in esso si esprime riguarda certamente anche queste ultime, così come il carattere orientativo del documento tiene ben conto dei percorsi realizzati in questo campo dall'allievo, mettendone in evidenza le capacità e le abilità particolari sviluppate o quelle ancora da migliorare.

7 Il rapporto tra docente coordinatore tutor ed équipe pedagogica

Occorre che i docenti formatori-tutor di Informatica veicolino ai colleghi loro affidati la consapevolezza che solo la figura del docente coordinatore-tutor di un gruppo classe di allievi, correttamente gestita, garantisce la realizzazione effettiva dei Piani di Studio personalizzati, rapportandosi da un lato a ciascuno degli allievi che gli sono stati affidati e alle loro famiglie, dall'altro al team di docenti che interagisce con quel singolo allievo sia a livello di gruppo classe, sia a livello di Laboratorio opzionale.

Esemplificando: se l'insegnamento dell'Informatica avviene veramente, nello spirito della Riforma, in senso laboratoriale può accadere che l'insegnante che lo realizza per un gruppo di allievi non coincida con quello di un altro gruppo, così, come abbiamo detto, può accadere che lo stesso insegnante di Informatica specializzato lavori con il gruppo classe tutto intero, sia pur in forma laboratoriale; chi, se non il docente coordinatore-tutor, è in grado di tenere sotto controllo l'organizzazione del percorso di ciascun allievo ed essere contemporaneamente referente per ciascuno degli insegnanti di Laboratorio (di Informatica nel nostro caso, ma anche degli altri Laboratori) in ordine ai risultati raggiunti?

Docente coordinatore per i colleghi, dunque e, contemporaneamente tutor per gli allievi: è una dualità che non può avere altra realizzazione se non nell'unicità della stessa persona che garantisce l'ordinata e coerente attenzione al singolo studente, sia pur utilizzando una molteplicità di situazioni di apprendimento.

Scheda B

CHE COS'È IL DIVERTIPC

Il DivertiPC è un sito web che propone learning objects e giochi educativi appositamente studiati per la didattica della primaria. L'aspetto innovativo consiste nel proporre le più diffuse tipologie di giochi in chiave formativa al fine di creare una comune base di strumenti per coinvolgere la totalità delle classi del ciclo primario coinvolte nel processo di innovazione con una prima offerta di attività. Il sito del DivertiPC vuol essere una piattaforma “in progress” che maturerà la propria fisionomia di sviluppo in un dialogo serrato tra le scuole e la sua redazione.

Il DivertiPC non mira ad alcun monopolio ma offre una home page per le attività e per le navigazioni educative e didattiche; a questo scopo è prevista anche una linkografia ragionata (sintetica ed estremamente selezionata) per sviluppare ulteriormente le possibili attività. La comunicazione con l'esterno via mail sarà predisposta garantendo una piena sicurezza.

A CHI SI RIVOLGE IL DIVERTIPC

Il DivertiPC è dedicato ai bambini della scuola primaria con particolare attenzione agli alunni del monoennio e del primo biennio. Data la fascia di età e la funzione educativa alla quale si mira, il progetto coinvolge necessariamente le figure tutoriali centrali, ovvero i docenti e l'ambito familiare in genere.

Il prodotto, oltre ad avere una funzionalità didattica a scuola, è fruibile anche in famiglia dove il bambino riceve input formativi. Il DivertiPC si rivolge dunque al bambino, perché possa apprendere divertendosi ed entrando in contatto con dispositivi ludici e creativi per lui naturali e con vere e proprie proposte didattiche: gli “oggetti di apprendimento”. Contemporaneamente si rivolge anche al docente e al genitore i quali rappresentano i facilitatori di un apprendimento intenzionale e critico.

Questo progetto consente di avviare un importante percorso di sensibilizzazione delle famiglie, oltre che dei bambini coinvolti direttamente a scuola, offrendo loro la possibilità di continuare ad usare i giochi e le attività proposte in classe anche a casa attraverso il proprio PC.