

EDITRICE
LA SCUOLA

SCUOLA e DIDATTICA

PROBLEMI E ORIENTAMENTI PER LA
SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

MARZO
2017

7



LA QUESTIONE DOCENTE E LA LEGGE 107/2015

VALUTAZIONE DELLE ABILITÀ MOTORIE E PROCESSO METACOGNITIVO
LA VENEZIA DEI DOGI • I CANTI POPOLARI DEL SUD E DELLE ISOLE ITALIANE

Poste italiane S.p.A. Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia
Editrice La Scuola - 25121 Brescia Expedition en abonnement postal taxe parue - tassa riscossa Pubblicazione mensile - Anno LXII - ISSN 0036-9861

Deleghe e consenso

Mario **Falanga**

Approvati in Consiglio dei ministri, il 14 gennaio u.s., gli *schemi dei decreti legislativi*, attuativi di otto delle nove deleghe disposte dalla L. n. 107/2015, sono approdati alle Commissioni parlamentari competenti per l'esame, le audizioni connesse e l'espressione del parere. Il comma 180 della L. 107 prevede che il Governo "è delegato ad adottare (...) uno o più decreti legislativi al fine di provvedere al riordino, alla semplificazione e alla codificazione delle disposizioni legislative in materia di istruzione".

Le materie oggetto delle deleghe legislative

Sono indicate nel comma 181 le materie delegate disposte dalla legge n. 107 e riguardano:

1. il riordino del sistema di *formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria*;
2. la promozione dell'*inclusione scolastica degli studenti con disabilità*;
3. la revisione dei percorsi dell'*istruzione professionale*;
4. l'istituzione del *sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*;
5. l'effettività del *diritto allo studio*;
6. la promozione della *cultura umanistica, la valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e il sostegno della creatività*;
7. la disciplina della *scuola italiana all'estero*;
8. le norme in materia di *valutazione e certificazione delle competenze* nel primo ciclo ed esami di Stato.

Manca la delega relativa alla redazione di un testo unico delle disposizioni in materia di istruzione; l'attuale testo unico risale al 1994, approvato con D.Lgs n. 297. Mancanza comprensibile perché nel testo redigendo dovranno confluire le nuove disposizioni dei decreti legislativi, se ovviamente andranno in porto.

Opportunità o non opportunità?

Nello spazio di un editoriale non è possibile entrare nel merito degli otto schemi legislativi, anche perché i pareri delle Commissioni parlamentari potranno apportare cambiamenti anche sostanziali, se accolti, nelle norme delegate.

Tuttavia alcune considerazioni generali si possono avanzare, anzitutto sull'*opportunità* di deliberare gli schemi dei decreti legislativi in un momento di incertezza politica per il Paese, ma anche per queste considerazioni: a) la legge n. 107/2015 sin dal suo nascere è stata contestata; la sua attuazione incontra difficoltà in diversi nuovi istituti tra cui, per citarne alcuni, la c.d. valorizzazione/valutazione del personale docente, l'assegnazione dei docenti agli ambiti e il connesso meccanismo della chiamata a cura del dirigente scolastico, la formazione in servizio resa obbligatoria ma senza previsioni di compensi strutturali nello stipendio; occorre *partecipazione e tempo* per attuare questi e altri complessi profili della riforma; ulteriori innovazioni possono compromettere la stabilità del sistema; b) dal varo della legge n. 107/2015 alla *deliberazione preliminare* degli 8 schemi dei decreti legislativi ci sono stati il cambio del Governo e il conseguente cambio delle ministre dell'istruzione; occasione propizia per una pausa di riflessione e valutazione sul primo anno di applicazione della legge n. 107, per modificare o integrare almeno le norme più discusse; c) lo scarso o mancato coinvolgimento, nella fase redazionale degli schemi, delle persone a vario titolo interessate alla riforma della scuola, quali docenti, dirigenti, studenti, genitori, parti sociali, il mondo delle associazioni, ed altri soggetti. L'audizione in sede di commissione parlamentare delle rappresentanze di queste persone e associazioni è misura positiva ma tardiva e insufficiente.

Penso sia proprio questo il punto debole dell'azione del Governo: la scarsa partecipazione ai processi decisionali delle persone destinatarie delle norme. Il principio democratico sottende "l'adozione del metodo di reciproca consultazione e di accordo volontario in luogo di quello della subordinazione imposta dall'alto ai molti da parte di pochi. ... Il fatto di escludere dalla partecipazione è una sottile forma di soggezione", così John Dewey in una conferenza tenuta a New Orleans il 22 febbraio 1937 (testo in A. Mariuzzo, *Dewey. Pedagogia, scuola e democrazia*, ELS La Scuola, Brescia 2016, p. 147).

Direttore: Pierpaolo Triani

Vicedirettore: Piero Cattaneo

Collaboratori proposte didattiche:

Elisa Appiani, Francesca Baresi, Miriam Bertocchi, Emanuela Buizza, Susanna Cancelli, Monica Capuzzi, Evelina Chiocca, Francesco Cigada, Marina Cinconze, Samantha Cremonesi, Erika Cunja, Greta Delfini, Alberto Doscioli, Giovanni Ghidinelli, Alesia De Martini, Laura Montagnoli, Luigi Fabemoli, Paolo Nitti, Luciano Pace, Caterina Pavesi, Gabriella Salerno, Manuela Valentini, Federica Zoli.

Curatrice lingua inglese: Amanda Murphy

Curatore notiziario professionale: Mario Falanga

Impaginazione: ALTER EDOM s.r.l. Padova

Segreteria: sdid@lascuola.it

Progetto grafico: Studio Mizar, Bergamo

Supporto tecnico area web: helpdesk@lascuola.it - tel. 0302993325

In copertina: Praga, illustrazione di Monica Frassinè

sd Editrice La Scuola

sito editore: www.lascuola.itsito rivista: scuolaedidattica.lascuola.it

Mensile di problemi e orientamenti per la Scuola Secondaria di I grado - Anno LXII - Direttore responsabile: Pierpaolo Triani - Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 100 del 3-10-1955.

ISSN 0036-9861

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

Direzione, Redazione, Amministrazione: EDITRICE LA SCUOLA S.p.A., 25121 Brescia, via A. Gramsci, 26 - Codice Fiscale e Partita I.V.A. n. 00272780172 - Tel. centr. 030 29 93.1 - Fax 030 29 93.299.

Stampa: Vincenzo Bona 1777 S.p.A. - Torino.

Contiene I.P.

Ufficio Marketing: Editrice La Scuola, via A. Gramsci, 26, 25121 Brescia - e-mail pubblicita@lascuola.it

Quote di abbonamento. Abbonamento annuo 2016-2017: **Italia** € 70,00; **Estero** - Europa e Bacino Mediterraneo € 115,00/Extra Europa € 139,00.

Il presente fascicolo € 8,00.

ATTENZIONE. Informiamo che l'editore si riserva di rendere disponibili i fascicoli arretrati della rivista in formato PDF. I fascicoli respinti non costituiscono disdetta.

Conto corrente postale n° 11353257 (n.b. riportare nella causale il riferimento cliente).

Ufficio Abbonamenti e-mail abbonamenti@lascuola.it

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org

Sommario

editoriale

Deleghe e consenso
Mario Falanga 1

approfondimenti

La questione docente e la Legge 107/2015
Gian Carlo Sacchi 5

Insegnamento e nuove tecnologie
Mario Mendica 7

Valutazione delle abilità motorie e processo metacognitivo
Dario Colella 10

Scuola in atto

Religione cattolica
Federica Zoli
Quadri viventi
Classe 1^a 14

Giovanni Ghidinelli
**Porporato per un giorno...
La figura del papa nella storia**
Classe 3^a 16

Luciano Pace
I santi del '900. Uomini e profeti
Classe 3^a 18

Italiano
Marina Cinconze
Genius loci
Classe 1^a 20

Evelina Chiocca
La Venezia dei Dogi
Classe 2^a 24

Monica Capuzzi
**Le donne e i cavalieri,
le armi e gli amori**
Classe 3^a 33

Italiano L2

Paolo Nitti

Insegnare la microlingua della scuola 36

Inglese

Caterina Pavesi

Cultural Awareness: British vs American English 41

Francese

Emanuela Buizza

Des sports et des sports
Classi 1^a, 2^a e 3^a 46

Tedesco

Miriam Bertocchi

Berufe
Classe 1^a 49

Die Welt der Arbeit
Classe 2^a 50

Was willst du werden?
Classe 3^a 52

Spagnolo

Paolo Nitti

Glottodidattica ed edutainment: i videogiochi 55

Il Espanol con los videojuegos
Classe 1^a 57

Aprender el idioma con los videojuegos
Classe 2^a 59

¡Videojuegos en la escuela!
Classe 3^a 61

Storia

Alesia De Martini

I terrori dell'anno Mille e le trasformazioni che ne derivano
Classe 1^a 63

La Francia del "re Sole"
Classe 2^a 66



**La decolonizzazione:
le vie per l'indipendenza**

Classe 3^a 69

Geografia

Susanna Cancelli

Città d'Italia a confronto

Classe 1^a 72

Città d'Europa a confronto

Classe 2^a 75

Città del mondo

Classe 3^a 77

Matematica

Greta Delfini

**La battaglia navale
del piano cartesiano**

Classe 1^a 78

E. Appiani, F. Baresi, L. Montagnoli
L'affascinante sezione aurea

Classe 2^a 82

E. Appiani, F. Baresi, L. Montagnoli
Tetris 3D

Classe 3^a 89

Scienze

Gabriella Salerno

**Un crostaceo:
Artemia salina**

Classe 1^a 95

Che cosa è la velocità?

Classe 2^a 96

Evoluzione dell'uomo

Classe 3^a 98

Tecnologia

Francesco Cigada

**Laboratorio di Tecnologia
su frutta e verdura
con vitamina A**

100

Arte e immagine

Erika Cunja

**Esperimenti di arte spontanea
con le opere di Gerhard Richter
e il Dripping con Jackson Pollock**

104

Musica

Luigi Fabemoli

**I canti popolari del Sud
e delle isole italiane**

Classe 1^a 107

I Canti carnavaleschi

Classe 2^a 108

Benjamin Britten

Classe 3^a 110

Educazione fisica

Manuela Valentini, Samantha Cremonesi

**Gioco, sport e molto di più.
I "palloni, palle, palline"**

Classe 1^a 112

**Gioco, sport e molto di più.
Storia in movimento**

Classe 2^a 114

**Gioco, sport e molto di più.
Ultimate, il gioco del frisbee**

Classe 3^a 116

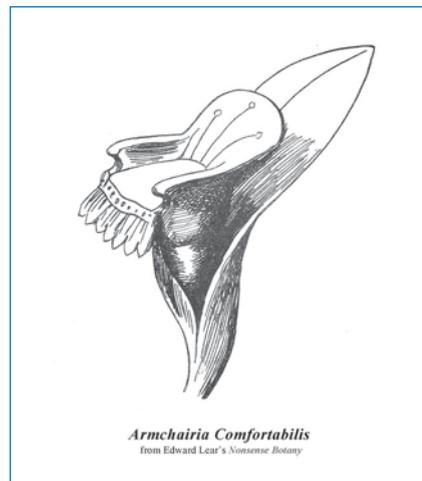


Sapere di Scienze

Disegnare la natura

Eva Filoramo

118



generazioni connesse

**Minori e pornografia in rete,
il sexting**

Maria Grazia Ottaviani

120

diarario semiserio

**La repressione, ovvero
la linea durisssssssima...**

Erika Lucadamo

122

al passo di ciascuno

**L'approccio pedagogico con gli
alunni stranieri. Seconda parte**

Marina Bottacini

124

notiziario professionale

**Responsabilità civile
del personale docente**

Mario Falanga

127

M. GANDINI - P. VIANELLO - E. FABI - P. BACUZZI

NOTTE STELLATA

CORSO DI ARTE E IMMAGINE

La conoscenza della storia dell'arte come **esperienza del bello** attuabile non solo attraverso la visione delle opere ma **anche attraverso il "fare"**.

Il corso si struttura in un **Tomo A**, dedicato alla storia dell'arte, e in un **Tomo B**, dipendente dal tomo A con espliciti richiami, che contiene **attività di laboratorio**, necessarie per lo sviluppo della conoscenza e delle doti espressive, e che arrivano ad assumere la forma del **compito di realtà**.

La storia dell'arte segue uno sviluppo cronologico e presenta una grande varietà di percorsi di apprendimento. L'apertura delle unità (**Tutto in un'opera**) è sempre dedicata all'**osservazione di un'opera particolarmente emblematica** rispetto alle caratteristiche del periodo. Segue la descrizione degli aspetti fondamentali dell'arte di una civiltà, di un periodo, movimento o corrente.

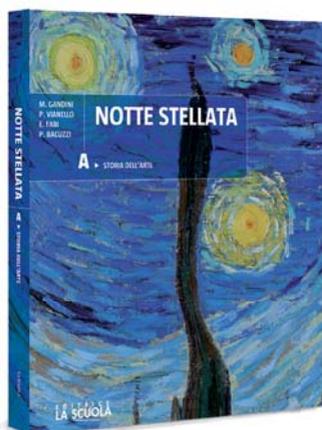
Il corso offre inoltre molte **letture di opere attraverso immagini di grande formato**, anche messe a confronto tra loro; **biografie** degli artisti; approfondimenti su **linguaggi, generi e problematiche artistiche** del periodo studiato; lo studio dell'opera proposta come **documento storico e molti momenti di verifica**.

Il volumetto **L'arte in tasca**, realizzato con font ad Alta Leggibilità, aiuta il ripasso e può essere utilizzato come strumento di didattica inclusiva.

Infine, il fascicolo **Patrimoni dell'umanità** è pensato per favorire l'incontro con l'arte extraeuropea o europea ma non prettamente "occidentale" e contiene la **presentazione di 20 patrimoni**, ciascuno illustrato con immagini e contenente informazioni sul territorio e sui luoghi.

Materiali digitali integrativi

- **Database** di oltre 3000 immagini ricercabili per nome-artista, nome-opera; genere; periodo artistico.
- **Gallery** di immagini per ciascuna unità
- **Lettura animata di opere**
- **Video biografie**
- **Video sulle tecniche artistiche**
- **Opere a confronto**
- **Audiotesti**
- **Approfondimenti** con testi in formato liquido



La questione docente e la Legge 107/2015

Gian Carlo **Sacchi**

Il documento sulla buona scuola fa emergere la “questione docente”. Il dibattito è stato incentrato prevalentemente sul fenomeno del precariato, con un numero di assunzioni senza precedenti; al tradizionale organico se n’è aggiunta una parte che migliora le capacità progettuali delle scuole e la loro autonomia. La Legge 107 del 13 luglio 2015, infatti, non è una riforma come le altre, che indicano cioè nuovi orizzonti al sistema scolastico verso i quali i docenti stessi devono essere formati, ma affida il suo successo al miglioramento della proposta formativa, che in gran parte dipende dal personale, con un’impostazione fortemente meritocratica.

Tale percorso riformatore non pone però soltanto problemi legati all’efficienza organizzativa, ma chiama in causa un’analisi approfondita della figura del docente i cui risultati dipendono da un lato dall’efficacia della loro prestazione e, dall’altro, dalla libertà di insegnamento che comunque l’attuale ordinamento ancora garantisce. Nella pratica si vedono docenti privilegiare la conservazione e la trasmissione della tradizione culturale, altri più legati alla promozione della crescita umana e sociale dei giovani, altri ancora seguaci del metodo, oggi sostenuto dalle TIC, fino ad arrivare a una fisionomia di docente-ricercatore al quale vengono riconosciute autonome capacità di mediazione culturale e di innovazione. L’omogeneità di un comportamento atteso aveva assimilato questa figura a un pubblico dipendente con regole uguali per tutti e lo Stato che ne indirizzava e controllava l’adempimento; con l’emanazione di un proprio stato giuridico (1974) si è voluto sancire il passaggio alla visione (libero)-professionale, in una scuola che sia anche un luogo di elaborazione culturale, sostenuta da processi di decentramento e di autonomia, conferendo così agli stessi il carattere di “professionista riflessivo” sempre più proiettati verso il confronto europeo. Da qui si sarebbe dovuto procedere verso l’emanazione di un codice deontologico che definisca la responsabilità educativa, con organi di garanzia a tutela della predetta libertà di insegnamento.

La Legge 107 vuole intervenire sulla qualificazione di tali processi, soprattutto attraverso la valutazione dei

docenti, ma ancora non decide sulla cornice professionale entro la quale si pongono le diverse agevolazioni economiche e di carriera; esse saranno erogate a discrezione del dirigente scolastico, sulla scorta di criteri di un comitato di valutazione di istituto. Potrebbe tornare di moda il “portfolio” del docente, utilizzabile anche al fine della mobilità positiva.

Su detti criteri peseranno i diversi orientamenti dei cicli scolastici, le diverse scuole di pensiero ai quali i docenti fanno riferimento, a cominciare magari dalla loro preparazione accademica, l’effettiva capacità di discriminare la qualità dei risultati, il far rientrare il merito individuale in una professionalità prevalentemente collegiale.

Terminata la fase del precariato e utilizzando l’organico di istituto anche per eliminare le supplenze bisogna concentrarsi sul reclutamento che la Costituzione impone per concorso pubblico, per quanto riguarda i requisiti generali di accesso, ma che l’autonomia scolastica richiede sempre di più a livello locale, cercando di far collaborare i vari gradi (vedi istituti comprensivi)



di istruzione, procedendo nella riforma delle classi di concorso per aree disciplinari, soprattutto nella scuola media.

Occorre pariteticità tra i saperi accademici e i saperi di scuola, delegare la formazione degli insegnanti completamente all'università vuol dire emarginare competenze professionali presenti nella scuola viva e impedire la trasmissione precoce delle esperienze e delle pratiche professionali. Forte partenariato tra scuola e università per determinare un circolo virtuoso tra teoria e pratica, professione intellettuale e/o sociale. Formazione di base, di ingresso e permanente, centrata sull'innovazione, con il supporto della documentazione e di luoghi nei quali sia possibile un'autonoma organizzazione professionale. Di fatto però è l'apparato amministrativo a detenere le maggiori responsabilità nel governo della formazione, anche in relazione alla strutturazione delle così dette professionalità intermedie.

La tenuta psicologica dei docenti è un problema che viene sempre di più alla ribalta: se potessero tornare indietro sceglierebbero di nuovo questa professione,

perché non si diventa insegnanti per caso, ma per aspirazione personale, per contribuire alla formazione dei giovani, per la volontà di trasmettere le conoscenze apprese. La partecipazione a compiti gestionali fa sentire loro la scuola come una cosa propria incoraggiando comportamenti organizzativi di stampo civico. Le indagini condotte nell'ultimo ventennio dallo IARD tuttavia hanno evidenziato la percezione di un declino crescente del prestigio sociale degli insegnanti, i quali sentono che il loro lavoro non è valorizzato non solo in termini economici ma sul piano simbolico e culturale, determinando un vacillante senso di autostima.

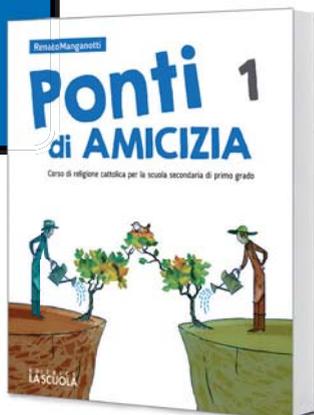
Nei Paesi con un alto tasso di autonomia del sistema istruzione c'è anche una notevole differenziazione nella preparazione degli insegnanti. Il confronto europeo mette in evidenza una particolare attenzione alla comunicazione interculturale, alla soluzione dei conflitti che possono generarsi nelle classi, nella gestione dei comportamenti professionali, dello stress, dell'acquisizione di autorevolezza, indicatori che vengono utilizzati lungo tutta la vita lavorativa (*Quaderni degli Annali della PI*, n. 101/2002).

Corso di religione cattolica per la scuola secondaria di primo grado

Renato Manganotti

Ponti di AMICIZIA

Una rampa di lancio per aiutare i ragazzi a superare i muri e costruire ponti



Il corso nasce dall'esigenza di supportare i ragazzi nella creazione di **un dialogo veritiero con l'altro**, nella conoscenza e nel rispetto delle proprie radici culturali sapendole proporre con rispetto, senza rinnezarle.

Il testo offre ai docenti gli strumenti di una **didattica sintetica e inclusiva** e si caratterizza per una grafica vivace e accogliente.

Le lezioni sono organizzate in modo molto chiaro, anche secondo l'aspetto visivo: si sviluppano su **doppia pagina** e propongono parole evidenziate per fissare l'attenzione sui concetti principali.

Tra la parte di verifica si propongono sempre anche **compiti di realtà**.

Ogni volume si arricchisce di **schede** su competenze **di cittadinanza, competenze per imparare e competenze cooperative**.

Inoltre l'inserito **competenze in gioco** propone, per ciascun anno, 4 ante apribili con uno Story game illustrato sulla vita e sul messaggio di figure particolarmente significative (Gesù, San Francesco, Papa Francesco). Lo Story game è presente anche in forma di quiz interattivo tra i **materiali digitali**.

Per la **didattica inclusiva**, oltre alle sintesi e alle mappe nei volumi, è disponibile anche un **fascicolo dedicato** che contiene le sintesi in alta leggibilità di tutte le Unità dei volumi, esercizi e attività dedicate.

Insegnamento e nuove tecnologie

Mario **Mendica**

La Legge 13/07/2015 n. 107, nel tentativo di migliorare il servizio agito dalla Scuola, esalta il ruolo delle Nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) e mira sostanzialmente al conseguimento di tre obiettivi¹:

1. promuovere negli studenti l'abilità tecnica necessaria per l'uso della multimedialità;
2. migliorare l'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento;
3. potenziare la professionalità degli insegnanti attraverso la formazione e la fornitura di strumenti e servizi per il loro lavoro quotidiano.

La recente normativa non contiene, però, atti di indirizzo sul ruolo e sul modo di utilizzare le TIC in quanto è compito esclusivo di ogni scuola autonoma ordinare, distribuire e organizzare le esperienze di insegnamento-apprendimento considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni soggetto in formazione e, dall'altro, le teorie pedagogiche, le pratiche didattiche e gli strumenti ritenuti scientificamente più affidabili e professionalmente più efficaci allo scopo.

Il ruolo e le modalità di utilizzazione delle Nuove Tecnologie vanno, perciò, fatti oggetto di attenta riflessione per evitare che un loro errato uso, anziché decretare la fine della vecchia Scuola, produca danni irreparabili. È convinzione fortemente diffusa che, nella Scuola del futuro, il computer, il tablet individuale e lo smartphone sostituiranno il docente in molte funzioni "in quanto i bambini insegneranno a loro stessi sotto la guida dell'insegnante"². Questo nuovo modo di "fare scuola" porta a ipotizzare classi costituite da alunni che si avvicinano online ai contenuti e li discutono fra loro, alla progressiva scomparsa della lezione frontale, a progettare la trasformazione degli spazi fisici, a ripensare le tempistiche dell'orario scolastico, a introdurre un nuovo modo di apprendere e di insegnare, a sostituire lo studio con interazioni di tipo digitale, a introdurre nuove forme di verifica su parametri "oggettivi" e nuove forme di comunicazione con la famiglia. Questo nuovo modo di "fare scuola" potrebbe nascondere, però, grandissime insidie. Esistono, infatti, buone ragioni per credere che, svuotando la funzione docente di competenze inalienabili, la formazione orientativa degli studenti possa finire nelle mani di società esterne che predisporranno pacchetti di contenuti e gadget digitali a rapida dissolvenza la cui gestione richiederà la sola abilità tecnica necessaria per l'uso della multimedialità. Esistono buone ragioni per

alimentare l'illusione che le competenze non siano più necessarie in un mondo dominato dalla tecnologia dove le decisioni e le azioni cognitive più complesse possono essere compiute dalle macchine. Esistono buone ragioni per ipotizzare che lo svuotamento della funzione docente comporterà la drastica riduzione del numero degli insegnanti con la logica conseguenza che gli ingenti capitali risparmiati sul costo del personale finiranno nelle mani dei gruppi esterni di formazione e di produzione di gadget digitali. Esistono buone ragioni per credere che il ricorso alle Nuove Tecnologie accentuerebbe le disuguaglianze sociali a vantaggio di chi le possiede e che attrezzare gli Istituti con computer, tablet e lavagne luminose sottrarrebbe risorse che potrebbero essere più proficuamente impegnate nella formazione degli insegnanti e nel potenziamento della didattica.

Le Nuove Tecnologie sono utili alla Scuola? Possono modificare radicalmente l'insegnamento e migliorare l'apprendimento? Rispondere non è facile; sicuramente non esistono risposte univoche come dimostrano i numerosi tentativi esperiti da più parti³. Accanto alla convinzione secondo la quale, nella Scuola del futuro, le TIC sosterranno positivamente il docente in molte funzioni, ha preso corpo⁴ anche l'ipotesi secondo la quale le Nuove Tecnologie non fanno bene alla Scuola. Risposte plausibili e congrue agli interrogativi possono essere trovate, a mio avviso, analizzando attentamente queste importanti tematiche:

1. le opportunità create dalle TIC per migliorare l'apprendimento e per insegnare;
2. il ruolo dei docenti nel nuovo contesto;
3. le modalità più idonee per introdurre le TIC.

Le opportunità create dalle TIC per migliorare l'apprendimento e per insegnare

Prefigurare un mondo in cui non occorrono competenze perché le azioni cognitivamente complesse e le decisioni vengono delegate alle macchine, è un'ipotesi errata e fuorviante. Le sole competenze tecnologiche non ba-

¹ Art. 1, c. 7 h e art. 1 c. 58 a e 58 d, della Legge 13/07/2015 n. 107.

² M. Prensky, in *Educational Technology*, nov./dic. 2008.

³ Cfr.: Il Manifesto, <http://avanguardieeducative.Indire.it>

⁴ A. Scotto di Luzio, *Senza Educazione. I rischi della scuola 2.0*, Il Mulino, Bologna 2015.

stano: bisogna far conseguire agli studenti le capacità, le conoscenze e le competenze cognitive e relazionali necessarie per sapere, saper fare, saper essere. Apprendere sarà sempre più necessario e promuovere apprendimenti che hanno una vera perennità e non rischiano di passare di moda continuerà a essere il fine prioritario di ogni Scuola che voglia essere “buona”. La rapidità del cambiamento non rende prefigurabile la realtà nella quale vivranno gli alunni che noi educiamo ma porta con sé una certezza: la certezza che il possesso degli strumenti linguistici, matematici, fisici e tecnologici per comunicare, per leggere la realtà, per accedere al sapere, per compiere scelte, per fronteggiare e dirigere il cambiamento, costituirà un’esigenza imprescindibile.

Apprendere non è un semplice ricevere informazioni e conoscenze, ma è un processo attivo attraverso il quale, come sostenuto da Piaget in avanti, vengono costruite nuove conoscenze e nuove idee esplorando, sperimentando, discutendo, riflettendo. Alla base di ogni apprendimento c’è una sequenza di eventi che è sempre la stessa⁵ e ogni apprendimento, dal più semplice al più complesso, chiama sempre in causa le condizioni esterne e quelle interne del soggetto che apprende. Le condizioni esterne sono rappresentate dalla comunicazione, dai mezzi didattici, dalla pianificazione delle operazioni necessarie per poter trasformare in capacità cognitive ed espressive gli enunciati verbali di cui sono costituiti gli argomenti. Le condizioni interne sono rappresentate dai pre-requisiti⁶, dall’attenzione agli stimoli, dal livello di sviluppo delle disposizioni ad apprendere⁷, dalla motivazione⁸ che spinge lo studente alla frequenza scolastica, all’impegno, al profitto, allo sforzo per apprendere.

In relazione a queste istanze, l’utilizzazione delle TIC crea positive ed effettive opportunità per migliorare il servizio agito dalla Scuola perché influenza le condizioni dell’apprendimento. In particolare le Nuove Tecnologie migliorano l’efficacia della comunicazione, facilitano la possibilità di accesso e di utilizzazione del sapere, stimolano l’interesse⁹ del soggetto, agevolano l’attività interdisciplinare.

Incidono sull’efficacia della comunicazione in quanto consentono l’utilizzazione di diversi canali percettivi¹⁰ e favoriscono la connessione delle varie funzioni mentali (percezione, attenzione, motivazione, esperienza del successo) che condizionano l’apprendimento del nuovo materiale.

Incidono sulla possibilità di apprendere e di strutturare gli apprendimenti in quanto le nuove modalità di accumulazione e di trasmissione del sapere consentono la codificazione delle conoscenze e la loro trasmissione in modi diversi, più rapidi, più efficaci. Incidono sull’interesse del soggetto in formazione in quanto, rispetto

all’approccio tradizionale, favoriscono un maggior livello di concentrazione, incrementano le modalità di apprendimento, stimolano lo sviluppo delle abilità intellettive, promuovono l’individualizzazione e il rispetto degli stili e dei ritmi personali, attuano, grazie all’interattività, un approccio centrato sul discente.

Incidono sulla possibilità di agire a livello interdisciplinare in quanto l’interdisciplinarietà che prevede il superamento degli ambiti disciplinari per realizzare contenuti, linguaggi e obiettivi formativi è favorita dalla convergenza e dalla pluralità dei linguaggi usati dalle TIC.

Le Nuove Tecnologie risultano, quindi, utili per sostenere i processi di insegnamento-apprendimento e, considerata la loro potenzialità, potranno essere usate, a seconda delle circostanze, come supporti, integra-

■ Ogni apprendimento prevede questa sequenza di eventi: Situazione di stimolo, Fase di registrazione, Fase di acquisizione, Apprendimento, Fase di Immagazzinamento, Fase di Recupero, Ricordo.

6 I pre-requisiti sono il bagaglio complessivo posseduto in termini di capacità e di conoscenze organizzate sul quale deve conformarsi l’insegnamento e in assenza del quale né l’impegno, né la motivazione né la buona qualità dell’istruzione sono sufficienti.

7 La forza e la sensibilità della mente di un alunno variano con il variare dell’età. Piaget ipotizza vari stadi nei quali le differenze intellettuali di apprendimento riflettono gli stadi di sviluppo neurofisiologico e sono connessi con il processo di interazione e di adattamento con l’ambiente. La capacità di eseguire compiti intellettuali è proporzionata allo stadio di sviluppo raggiunto e alla specifica rappresentazione della realtà. Bruner ipotizza stadi connessi con la rappresentazione della realtà (attiva, iconica, simbolica). Gagné ritiene che le differenze nello sviluppo delle disposizioni devono essere attribuite alle differenze di numero e di carattere delle abilità intellettuali prima apprese. Tutti concordano nel ritenere che uno studente risolve un compito quando possiede i necessari pre-requisiti. Le implicazioni didattiche sono che i soggetti in formazione possono apprendere qualsiasi oggetto intellettuale purché possiedano i requisiti richiesti. Prima di avviare percorsi di insegnamento-apprendimento bisogna sempre conoscere cosa possiedono in fatto di capacità e conoscenze.

8 Comportamenti cognitivi, affettivi e profitto costituiscono un sistema dove ogni elemento si influenza: la motivazione influenza i comportamenti cognitivi, i comportamenti cognitivi consentono la realizzazione del profitto, il profitto favorevole influisce sulla motivazione e sullo sforzo.

9 Oggi i ragazzi trascorrono ore e ore davanti allo schermo, comunicano con la tastiera, scandiscono la loro socialità con aforismi cellulari e palmari, sono continuamente raggiunti da input mediatici di sms, email, social network. Le TIC sono entrate nella vita dei ragazzi con tale intensità che ogni futura progettualità didattica sarà destinata a fallire se non avrà tenuto in giusta considerazione questa connotazione sociale.

10 Quando l’individuo sviluppa la comunicazione con il mondo esterno (persone oggetti) la struttura nervosa e sinaptica di base influenza l’apprendimento per cui uno apprenderà meglio vedendo, uno ascoltando, uno operando, uno toccando materialmente. Quanto più numerosi saranno i modi di apprendimento utilizzati, a quanti più canali percettivi si farà ricorso tanto più saldi saranno gli apprendimenti e le connessioni fra di essi.

zioni, mediatori di apprendimento, strumenti cognitivi finalizzati a stimolare e sostenere i processi di apprendimento.

La consapevolezza pedagogica di tutti questi valori aggiunti modificherà consistentemente l'erogazione del servizio agito dal docente e obbligherà a ripensare le modalità del "fare scuola".

Nella Scuola del futuro probabilmente si restringerà lo spazio della lezione frontale perché le conoscenze sono immediatamente disponibili e raggiungibili a condizione che gli studenti possiedano l'abilità tecnica necessaria per l'uso delle tecnologie e che siano saggiamente guidati dal docente a recuperarle, a renderle attive, a strutturarle, a riflettere su di esse in modo critico. Alle lezioni frontali in classe, con seguito di compiti e pagine da leggere e studiare, potranno essere affiancate lezioni video o lezioni in podcast preparate dai docenti. I ragazzi potrebbero seguire a casa queste lezioni e poi spiegare alla classe quanto appreso, lavorando in gruppo con pc, tablet, smartphone.

Si amplierà lo spazio dei percorsi individualizzati e dei lavori di gruppo realizzati con gli approcci didattici ritenuti più funzionali all'apprendimento da conseguire. Con le TIC si potranno creare ambienti virtuali e simulazioni utili per favorire lo sviluppo del pensiero critico, si potranno formulare ipotesi e metterle alla prova. I ragazzi saranno chiamati a essere protagonisti del proprio processo di apprendimento e il processo obbligherà alunni e docenti a collaborare attivamente e continuamente. Nella Scuola del futuro andrà riconsiderata la variabile tempo che dovrebbe essere riorganizzato in funzione degli obiettivi, perché la trattazione di molti argomenti necessita spesso di contributi e di linguaggi provenienti da contesti disciplinari, diversi e questo comporta sia il superamento delle rigide divisioni disciplinari sia il superamento della rigida scansione oraria delle lezioni. Andrà riconsiderata attentamente l'organizzazione degli spazi. Tenuto presente che le strumentazioni diventano rapidamente obsolete e che il costo per dotare ogni aula delle strumentazioni necessarie sarebbe insostenibile per ciascun Istituto autonomo, basterà fornire con attrezzature adeguate solo alcuni ambienti, dove le classi potrebbero alternarsi per realizzare le loro esperienze di apprendimento secondo una didattica laboratoriale agita per ambienti.

Il ruolo dei docenti nel nuovo contesto

In un contesto operativo così delineato, l'insegnante non potrà mai essere sostituito né dalle TIC né da parte di società esterne di formazione o di produzione di gadget digitali. Certamente l'utilizzazione delle Nuove Tecnologie modificherà in modo consistente il ruolo del docente al quale verranno richieste competenze

aggiuntive, ma sarà sempre il docente, con le sue competenze tecnologiche, epistemologiche e didattiche, a stabilire quali obiettivi dovranno essere conseguiti, a scegliere i contenuti più funzionali al loro conseguimento, a decidere come dovranno essere organizzati i processi di insegnamento-apprendimento, a verificare se e come sono stati raggiunti gli obiettivi. Sarà sempre il docente a progettare e realizzare i processi di istruzione, educazione e orientamento con cui i soggetti in formazione devono diventare autonomi di fronte al sapere, consapevoli di fronte alle vicende esistenziali, coscienti dei propri interessi e dei propri tratti individuali. Sarà sempre il docente a fornire agli studenti percorsi formativi di qualità, organizzazione del lavoro, contesti di apprendimento adeguati, interventi individualizzati. Lungi dall'essere svuotata, la funzione docente dovrà diventare ancora più centrale in una Scuola dove l'uso delle TIC dovrà essere solo un mezzo per apprendere e mai il fine dell'attività didattica.

Le modalità più idonee per introdurre le TIC

Se gestita in maniera competente e creativa, l'utilizzazione delle Nuove Tecnologie nell'era digitale potrà contribuire a migliorare le condizioni dell'apprendimento e a ridurre lo scarto esistente fra le proposte didattiche della scuola e il mondo dei preadolescenti con la loro cultura e i loro linguaggi. Al fine di realizzare pienamente il loro potenziale, l'introduzione delle Nuove Tecnologie dovrà, però, rispettare diverse condizioni delle quali le più significative mi sembrano:

- *La gradualità.* L'innovazione va introdotta lentamente, progetto dopo progetto, predisponendo classi sperimentali e classi di controllo al fine di poter attribuire alla innovazione introdotta la maggiore quantità e qualità dei risultati ottenuti.
- *La trasferibilità* delle evidenze sperimentali acquisite che trasformerebbe in "buone pratiche" le esperienze di insegnamento-apprendimento positivamente testate.
- *La programmazione finanziaria* per rendere la tecnologia disponibile in tutte le scuole e ridurre le differenze ambientali e sociali.
- *La formazione e l'aggiornamento dei docenti e dei dirigenti:* i primi per essere messi in grado di sfruttare nel modo migliore le potenzialità delle TIC e per conseguire piena consapevolezza delle loro possibili utilizzazioni, i secondi per gestire i processi di questo radicale cambiamento.

Certamente nella Scuola del futuro, le TIC miglioreranno l'apprendimento e l'insegnamento, ma nessuna persona di buon senso può illudersi che saranno la panacea per la soluzione di tutte le difficoltà e dei tanti problemi che continuano ad affliggere la Scuola.

Valutazione delle abilità motorie e processo metacognitivo

Dario **Colella**

La valutazione delle abilità motorie mediante l'osservazione sistematica e i descrittori dell'apprendimento, le abilità-criterio, è necessaria per acquisire le informazioni sul processo di apprendimento e sul repertorio motorio posseduto dall'allievo, i dati utili all'insegnamento e alla valutazione delle competenze motorie. Non solo, le abilità-criterio, opportunamente proposte, sollecitano nell'allievo la consapevolezza del percorso compiuto, dei risultati conseguiti e delle difficoltà incontrate, attraverso un processo metacognitivo che promuove, in un rapporto circolare, la motivazione ad apprendere.

La valutazione delle abilità motorie

La verifica sistematica del processo di apprendimento motorio consente all'insegnante di acquisire i dati necessari alla scelta dei contenuti e degli stili d'insegnamento per lo sviluppo delle competenze motorie, riferite agli ambiti d'intervento dell'educazione fisica e ai nuclei tematici delle *Indicazioni nazionali*. In ambito motorio, la verifica delle abilità motorie, inoltre, è ricca di implicazioni per lo sviluppo della consapevolezza di sé dell'allievo e la ricostruzione del percorso didattico-educativo compiuto, delle tappe percorse e dei risultati conseguiti.

La *competenza motoria*, com'è noto, è costituita da fattori diversi e complementari, le abilità, le conoscenze, i comportamenti e gli atteggiamenti dell'allievo, in stretto rapporto reciproco; si esprimono, secondo le capacità della persona, in un contesto definito e sono oggetto di verifica nella progettazione e nell'attuazione delle unità di apprendimento (Colella, 2011). L'insegnamento per competenze sposta l'attenzione sul risultato da conseguire e da misurare attraverso prestazioni osservabili e valutabili.

Con particolare riferimento alla verifica delle abilità motorie, cioè i *saper fare*, la valutazione dell'apprendimento motorio è un ambito di studio relativamente recente nell'educazione fisica della scuola Secondaria. Infatti, le prove oggettive, i test motori, utilizzati in modo particolare per il controllo delle capacità motorie, sono più utilizzate dagli insegnanti rispetto all'osservazione sistematica, necessaria alla verifica delle abilità motorie, risultato delle opportunità di insegnamento proposte e del repertorio motorio di ogni allievo (Donati et al., 1994, Morrow et al., 2000).

Le modalità di misurazione oggettiva delle prestazioni motorie, riconducibili a misure metriche e cronometriche, pur essendo ampiamente condivise (Morrow et al., 2000), richiedono sistematiche integrazioni attraverso l'osservazione delle abilità (e, indirettamente, delle capacità coordinative sottese) che costituiscono un fattore essenziale della competenza motoria.

È necessario, pertanto, ricorrere ai metodi qualitativi, come l'osservazione sistematica, per rilevare informazioni sui fattori coordinativi della prestazione motoria (Hotz, 1989), sull'evoluzione degli apprendimenti e sui rapporti capacità-abilità motorie, legate al contesto in cui sono state apprese e nel cui ambito sono prevalentemente richieste.

A tal proposito, ricordiamo che durante la preadolescenza particolare attenzione meritano la riduzione crescente delle opportunità di svolgere attività fisica destrutturata nel tempo libero e il conseguente declino delle capacità e abilità motorie. Tali fenomeni sollecitano insegnanti e genitori a sorvegliare lo sviluppo del repertorio motorio dell'allievo anche perché in relazione allo sviluppo cognitivo e sociale.

L'esecuzione delle abilità motorie riflette, quindi, il grado di sviluppo delle capacità coordinative sottostanti: il controllo dell'apprendimento motorio, pertanto, è un processo continuo che riguarda l'età evolutiva (per esempio, non può essere circoscritto soltanto alla scuola primaria) e la verifica sistematica del processo didattico. L'integrazione di dati oggettivi (distanze compiute, tempi di esecuzione ecc.), riguardanti gli aspetti quantitativi della prestazione motoria, forza, rapidità, resistenza, mobilità articolare, si rende necessaria per definire obiettivi formativi e contenuti personalizzati, verificare l'efficacia degli interventi proposti, orientare il processo formativo, strutturare un curriculum per competenze motorie ampio e pluridirezionale, contribuire alla riflessione personale di ogni allievo sul processo di apprendimento compiuto.

Come valutare l'abilità in funzione della competenza motoria?

Il processo di valutazione delle abilità e delle capacità motorie si realizza attraverso metodi e strumenti differenti (test motori, osservazione sistematica, prove

strutturate di conoscenza), tra loro complementari, al fine di superare la parzialità delle singole prove e ottenere così una lettura integrata dei dati, cioè riguardante le relazioni tra i fattori, coordinativi e condizionali, presupposti essenziali di un apprendimento motorio significativo.

In particolare, per verificare e valutare le *abilità* motorie sono disponibili in letteratura specifici protocolli che richiedono l'esecuzione di compiti motori e di varianti esecutive da misurare attraverso l'osservazione sistematica; essi sono, prevalentemente, rivolti ai bambini della scuola primaria (Ulrich, 2000; Henderson, Sugden, 1992; Cottini, 2003).

Tali protocolli prevedono l'attribuzione di un punteggio all'esecuzione di varie abilità-criterio ma evidenziano il limite di non esprimere una stretta corrispondenza tra i compiti richiesti e le interazioni tra le abilità motorie o di richiedere compiti complessi, riferiti all'età motoria individuale o difficilmente riproducibili in un contesto didattico reale.

La verifica del processo di apprendimento motorio (e delle capacità coordinative sottostanti), attraverso l'osservazione sistematica, richiede la strutturazione di specifiche liste o repertori di *abilità-criterio*, i *Descrittori dell'apprendimento motorio*, emergenti dalle concrete situazioni didattico-educative strutturate dal docente.

Un *descrittore* dell'apprendimento motorio è un'abilità-criterio con cui confrontare i risultati dell'allievo nelle prove o nella verifica in *situazione* didattica; è anche una tappa del processo individuale di sviluppo motorio. Il descrittore indica uno specifico "saper fare" riferito all'allievo e ricavato da un'attenta analisi degli obiettivi formativi curricolari.

Il punto di forza dell'abilità-criterio da utilizzare per l'osservazione consiste nel suo riferimento al contesto didattico-educativo in cui è appresa e in cui si svolge; in tal caso la verifica dell'apprendimento motorio è ancora di più il risultato delle opportunità didattiche ricevute e delle motivazioni individuali. Più precisamente, l'utilizzo delle abilità-criterio e dei descrittori dell'apprendimento (per un approfondimento, cfr. il modello ETA - *Ecological Task Analysis*; Burton, Davis, 1995), secondo l'approccio socio-ecologico, è realizzabile da tutti gli individui, normodotati e diversamente abili.

Secondo tale impostazione, le abilità motorie e i risultati dell'apprendimento sono il risultato dell'interazione dinamica (vincoli) tra l'*obiettivo*, il *compito motorio* e le *condizioni*, la *situazione ambientale* e le *capacità* e l'intenzione della persona. Nell'utilizzare il modello ETA, l'insegnante effettua una transizione da un modello didattico direttivo a un modello didattico centrato sullo studente.

Si definisce, infatti, *criterio* di verifica un'abilità motoria con cui è confrontata la prestazione motoria dell'allievo (Colella, 2003). La verifica è definita *criteriale* quando l'insegnante individua le abilità motorie particolarmente significative del processo didattico in corso, sottoponendole a un'osservazione sistematica, in un determinato periodo e riguardo uno specifico ambito curricolare. Più precisamente, in ambito motorio un *criterio* costituisce un'abilità motoria attesa, cioè predefinita, che esprime il livello di accettabilità, ciò che l'allievo dovrà saper fare durante o al termine del curricolo; essa è verificabile perché in relazione agli obiettivi formativi prefissati.

La valutazione del processo di apprendimento motorio nel curricolo, pertanto, richiede il controllo iniziale, intermedio e finale delle abilità motorie e relative varianti esecutive (spaziali, temporali, quantitative, qualitative e dei reciproci rapporti) apprese dall'allievo; un controllo ineludibile nell'età evolutiva per analizzare l'evoluzione motoria secondo le tappe di sviluppo e di maturazione e i risultati del processo didattico compiuto.

Verificare con i Descrittori dell'apprendimento motorio

La definizione dei descrittori dell'apprendimento motorio è compiuta dagli insegnanti, collegialmente, declinando gli obiettivi formativi (l'allievo che cosa dovrà sapere fare?); in tal modo i criteri di verifica sono condivisi e ciò conferisce oggettività e attendibilità all'osservazione sistematica.

Il compito principale del docente riguarda la selezione delle abilità motorie più significative in un ambito disciplinare e per l'apprendimento dell'allievo che, com'è noto, non si svolge unicamente in modo lineare e sequenziale, dal facile al difficile, ma è reticolare perché fondato sulle relazioni tra le abilità e le varianti esecutive ricorrenti in numerosi ambiti, per esempio, gli sport di squadra; le attività con i piccoli attrezzi; l'acrosport, l'espressività e la drammatizzazione ecc. (Hotz, 1989; Schmidt, Wrisberg, 2000).

Si perviene così alla strutturazione di specifiche liste o *repertori* di descrittori dell'apprendimento motorio, cioè di prestazioni/compiti motori che descrivono sinteticamente il progressivo approssimarsi all'obiettivo formativo, funzionale a una o più competenze motorie. Attraverso l'osservazione delle abilità-criterio in una concreta situazione didattica (un circuito, un gioco di squadra, un'esperienza di *outdoor education* ecc.), la verifica si attua confrontando le prestazioni motorie eseguite e le "abilità-criterio" predefinite, afferenti a uno o più obiettivi, integrando e superando così la valutazione normativa/comparativa, cioè il confronto delle prestazioni di un allievo con quelle di altri allievi o con la media delle prestazioni del gruppo-classe.

Un repertorio di descrittori riproduce le abilità e le *condizioni* in cui dovranno essere svolte che, com'è noto, riguardano le varianti esecutive di un'abilità motoria, il loro reciproco rapporto, l'uso di attrezzi, gli spazi utilizzati, la durata di un compito o di un'azione di gioco ecc. Ciò conferisce un notevole impulso al processo metacognitivo e di autovalutazione dell'allievo, in particolare se le attività sono proposte mediante lo stile d'insegnamento dell'*autoverifica secondo criteri prestabiliti* (Mosston, Ashworth, 2002). Attraverso l'osservazione sistematica delle abilità-criterio (i descrittori), l'insegnante individua l'oggetto e le modalità di apprendimento dell'allievo, sceglie gli stili e le strategie d'insegnamento da utilizzare, rilevando possibili varianti esecutive non apprese, ancora mancanti, nella mappa di abilità motorie e delle relative interconnessioni (Schmidt, Wrisberg, 2000).

La stesura di un repertorio di descrittori Modalità operative

La stesura di un repertorio di abilità-criterio prevede numerose e diverse abilità motorie trasferibili in diversi ambiti curriculari.

In fase progettuale curricolare si individuano e si ridefiniscono, si adattano le abilità-criterio; esse non sono definitive e standardizzate ma saranno modificabili in relazione all'organizzazione didattica e alle opportunità scaturite dal contesto socio-culturale di riferimento.

Come procedere?

Il repertorio può essere strutturato attraverso tre percorsi interdipendenti:

a. individuazione delle *abilità motorie trasferibili* in più ambiti e ricorrenti nelle proposte didattiche; b. declinazione della *capacità coordinativa* in abilità motorie correlate; c. individuazione delle abilità motorie essenziali riferite a un *ambito disciplinare* (esempi in tabelle 1, 2, 3).

Il primo percorso prevede l'analisi di schemi motori e varianti esecutive (spaziali, temporali, qualitative, quantitative) e riguardano numerose abilità motorie trasversali in più ambiti (tab. 1). Il secondo percorso consiste nel definire una lista di descrittori "declinando" i singoli fattori coordinativi (per esempio: orientamento spazio-temporale; differenziazione cinestesica; ritmo ecc.), elencando, cioè, le abilità motorie e le diverse condizioni che prevalentemente esprimono quella determinata capacità coordinativa, secondo le situazioni-stimolo proposte (tab. 2). In tal modo sarà possibile anche individuare e proporre compiti motori facilitati e facilitanti, correlati a una o più funzioni coordinative (per esempio: l'equilibrio, la combinazione motoria ecc.).

Il terzo percorso, anch'esso funzionale alle competenze motorie, prevede l'analisi delle principali, essenziali ed ineludibili, abilità motorie caratterizzanti l'ambito, la tematica curricolare (tab. 3).

Tab. 1 – Analisi trasversale delle abilità motorie. *Correre.*

- L'allievo:
- corre avanti tra gli attrezzi sparsi al suolo;
 - corre avanti/indietro, variando la direzione, indietro, destra, sinistra, al segnale acustico-visivo;
 - corre a coppie, lentamente-velocemente, variando le direzioni, secondo il segnale acustico-visivo;
 - corre a coppie tra gli attrezzi sparsi al suolo;
 - corre avanti-indietro fuori-dentro i cerchi posti in successione a distanze regolari;
 - corre avanti-indietro lanciando-afferrando una palla;
 - corre avanti-indietro palleggiando con la mano destra-sinistra;
 - corre avanti saltando con la funicella;
 - corre avanti a slalom palleggiando tra 10 clavette poste a distanze regolari.

Tab. 2 – Dalle capacità coordinative alle abilità motorie correlate: Orientamento spazio-temporale (fattori variabili: corpo proprio – spazio – attrezzo – compagno – in situazioni statiche e statico-dinamiche).

- L'allievo:
- esegue una capovolta avanti-indietro con arrivo in piedi;
 - lancia la palla avanti al compagno a una mano; afferra la palla a due mani;
 - lancia la palla avanti al compagno a due mani; afferra la palla a una mano;
 - corre avanti ed esegue un giro su se stesso a intervalli regolari;
 - corre avanti dentro-fuori i cerchi posti in successione a distanze regolari;
 - esegue una verticale e una capovolta in avanti;
 - passa e riceve la palla correndo in diverse direzioni;
 - palleggia con la mano destra/sinistra, correndo in diverse direzioni;
 - lancia una pallina a una mano, da fermo e in movimento, contro un bersaglio fisso;
 - salta sul posto a piedi pari uniti con la funicella ecc.

Tab. 3 – Nucleo tematico: *Il gioco, lo sport, le regole, il fair play.*
Giochi di squadra: Pallavolo.

- L'allievo esegue:
- il palleggio frontale a coppie, 1:1 con la rete;
 - il palleggio frontale a coppie, 1:1 senza rete;
 - il bagher nel gioco 3/3;
 - la battuta dall'alto, alla distanza dalla rete di m 6;
 - il bagher di ricezione, a distanze differenti;
 - il bagher di ricezione a coppie, 1:1;
 - la battuta dal basso inviando la palla a distanze differenti al di là della rete ecc.;
 - il palleggio frontale in sospensione;
 - la battuta a tennis.

Valutazione delle abilità motorie e metacognizione

Attraverso l'osservazione delle abilità-criterio ciò che interessa maggiormente all'insegnante è porre le attività proposte agli allievi in relazione agli obiettivi formativi del curricolo, definire i livelli di apprendimento dell'allievo e dei sottogruppi, più che operare unicamente confronti o medie tra le prestazioni inter-individuali.

Il repertorio di abilità-criterio consente di:

- seguire le tappe del processo di apprendimento motorio dell'allievo, attraverso le varianti di ciascuno schema motorio;
- definire livelli di abilità motorie, iniziali, intermedie, finali, del processo didattico e personalizzare gli obiettivi;
- analizzare un ambito/nucleo tematico dell'educazione fisica;
- ricevere feedback sistematici sull'efficacia dell'azione didattica per opportuni interventi di recupero;
- coniugare le fasi della verifica con la prassi didattica attraverso di situazioni stimolo;
- strutturare un curriculum personalizzato;
- favorire il processo metacognitivo dell'allievo, attraverso il confronto tra l'esecuzione motoria e il compito motorio atteso.

Il confronto dell'esecuzione motoria con le abilità-criterio, predefinite dall'insegnante contribuisce a sviluppare nell'allievo la consapevolezza di quanto sta compiendo, dei significati e delle condizioni in cui esegue il compito (Schmidt, Wrisberg, 2000). L'approccio metacognitivo in ambito motorio acquista particolare valore, poiché ha il suo fondamento nell'esperienza corporeo-motoria, nel vissuto motorio individuale, generando così una sempre maggiore consapevolezza del proprio repertorio mo-

torio, scaturita anche dalla propria percezione di competenza.

In particolare, attraverso situazioni didattiche in cui ogni allievo è sollecitato a eseguire abilità motorie diverse e a verificare/confrontare il grado di successo (stile d'insegnamento dell'autoverifica secondo criteri prestabiliti), l'allievo ripercorre il processo compiuto, le esperienze svolte, i progressi compiuti, le (eventuali) difficoltà incontrate, gli attrezzi utilizzati, i tempi necessari e le tappe compiute, gli ambienti operativi. In tal modo, l'allievo è sollecitato a individuare analogie e differenze tra i compiti motori e la loro trasferibilità, sviluppando la consapevolezza dei propri processi cognitivi e del loro funzionamento (ascolto/osservo, ricordo, confronto le informazioni note, decido quale risposta motoria eseguire ecc.).

Le capacità metacognitive sono graduabili e procedono lungo un *continuum* che va dall'esecuzione meccanica di un'abilità motoria alla piena consapevolezza dell'esecuzione motoria e delle modalità di combinarle o trasferirle in altri contesti. L'insegnante diviene così facilitatore dell'apprendimento poiché predispone all'allievo non solo abilità-criterio ordinate gerarchicamente, ma anche in modo reticolare e aperto, provviste di legami e snodi che le rendono trasferibili e generalizzabili, anche al di fuori del contesto in cui sono state apprese. È uno dei percorsi attraverso cui si evidenziano i fattori costitutivi della competenza motoria e le relazioni reciproche.



Bibliografia

- A.W. Burton, W.E. Davis, "Ecological task analysis: Utilizing intrinsic measures in research and practice", in *Human Movement Science*, 15, 1995, pp. 285-314.
- D. Colella, *Competenze motorie e processo di valutazione*, Pensamultimedia, Lecce 2003.
- D. Colella, "Stili d'insegnamento e competenze motorie in educazione fisica", *CQIA*, III, ottobre 2011, pp. 85-93.
- L. Cottini, *Psicomotricità*, Carocci, Roma 2003.
- A. Donati, G. Lai, F. Marcello, P. Masia, *La valutazione nell'avvicinamento allo sport*, Società Stampa Sportiva, Roma 1994.
- S.E. Henderson, D.A. Sugden, *The movement assessment battery for children*, The Psychological Corporation, London 1992 (tr. it., *Batteria per la valutazione motoria del bambino. Manuale d'uso*, Organizzazioni Speciali, Firenze).
- A. Hotz, *L'apprendimento qualitativo dei movimenti*, tr. it., Società Stampa Sportiva, Roma 1996.
- J.R. Morrow, A.W. Jackson, J.G. Disch, Mood DP. *Measurement and Evaluation in Human Performance* (2nd ed.), Human Kinetics, Champaign, IL 2000.
- M. Mosston, S. Ashworth, *Teaching physical education* (5th ed.), Benjamin Cummings, San Francisco, CA 2002.
- A.R. Schmidt, C.A. Wrisberg, *Apprendimento motorio e prestazione*, tr. it., Società Stampa Sportiva, Roma 2000.
- D.A. Ulrich, *Test of Gross Motor Development, 2nd ed. Examiner's manual*, Pro-ED. Inc., Austin, Texas 2000.

Religione cattolica

Classe prima

Quadri viventi

Federica **Zoli**

Traguardo per lo sviluppo della competenza

L'alunno elabora criteri per un'interpretazione consapevole degli elementi fondamentali della storia della Chiesa.

L'alunno comprende che l'arte è anzitutto urgenza di esprimere un messaggio profondo che l'uomo cela dentro di sé, è manifestazione visibile di una ricerca. Avvicinare gli alunni all'arte per permettere di evidenziare quel filo rosso che attraversa la vita e ci rende protagonisti nel nostro progetto di felicità. Percorrere il cammino dell'artista consente di cogliere il lavoro sommerso che precede l'opera, quanto è necessario per concretizzarla e come i fruitori possono completarne la lettura.

Finalità

La competenza che s'intende approfondire all'interno di questa UdA è la consapevolezza dell'espressione culturale che si cela all'interno di una realizzazione artistica.

Obiettivi formativi

- *Obiettivi di sviluppo disciplinare (conoscenze-abilità):* l'alunno approfondisce lo studio di opere d'arte indagando sulla vita e sul possibile percorso compiuto dall'artista per realizzarla.
- *Obiettivi di sviluppo relazionale (comportamenti sociali):* l'alunno coglie le istanze profonde che l'opera cela al suo interno e le condivide con il gruppo classe.
- *Obiettivi di sviluppo della divergenza (innovazione-creatività):* l'alunno rappresenta, unitamente al gruppo di appartenenza, il quadro scelto.

Compito autentico in situazione

Drammatizzazione di quadri riguardanti Gesù appartenenti a diverse epoche storiche.

Percorso didattico

• *Fase di evocazione.* il docente propone agli alunni la visione di una serie di opere scelte (per reperire immagini ad altissima risoluzione è possibile consultare il sito www.haltadefinizione.com). È importante che le immagini siano raggruppate per diversi periodi storici, in modo da evidenziare quante più informazioni attinenti al contesto temporale e alle sue influenze artistiche.

• *Fase di esplorazione.* l'insegnante sceglie una delle immagini e ricerca le seguenti informazioni mostrando un possibile metodo di lavoro agli alunni:

- Titolo.
- Autore.
- Riferimenti biblici.
- Emozioni.

Le informazioni riguardanti la vita dell'artista devono essere selezionate in base alla possibile attinenza con lo studio del quadro. L'analisi dei riferimenti biblici permette di fare luce sul percorso del pittore, che nella realizzazione dell'opera sceglie di evidenziare alcuni tratti a discapito di altri. Dopo aver analizzato il quadro gli alunni riportano all'interno del modello fornito le emozioni positive e negative che riscontrano nei sog-

getti presenti all'interno dell'opera. Le informazioni vengono raccolte in un file di testo e diventano il modello di ricerca che tutti gli studenti sono tenuti a seguire.

In seguito il gruppo è chiamato a riproporre alla classe il quadro, drammatizzandolo come in un fermo immagine vivente. Per reperire il materiale necessario hanno bisogno di accordarsi, di confrontarsi e di coordinare l'apporto di ognuno. Inoltre si trovano a dover trasmettere ai compagni anche tutte le emozioni che ha cercato di riprodurre l'artista, che a sua volta si riferisce all'evento riportato nella Bibbia.



• *Fase di tematizzazione.* Gli alunni sono divisi in piccoli gruppi e svolgono il lavoro a partire dal modello fornito dall'insegnante. La fase di ricerca viene monitorata dal docente che è chiamato a valutare l'attendibilità delle fonti. Successivamente il gruppo individua i brani biblici di riferimento e annota sulla scheda le diverse emozioni che emergono dalla lettura, avendo cura di sottolineare quelle che si possono cogliere anche all'interno del quadro. Il lavoro dell'insegnante è orientato verso l'avvicinamento dell'interiorità degli studenti a quello dei protagonisti dell'avvenimento e all'interpretazione dell'artista che si è, in prima istanza, fatto interprete di questo

messaggio. Infine il gruppo ripropone in maniera creativa il quadro: l'insegnante fa in modo che non serva la pedissequa riproduzione e che possano essere inseriti anche i particolari emersi dalla ricerca, in modo da rendere manifesta la creatività e lo spirito di iniziativa degli alunni.

• *Fase di rielaborazione.* Ogni gruppo drammatizza il proprio lavoro come fosse un fermo immagine, l'insegnante sottolinea l'importanza dell'apporto di ognuno per rendere ragione del percorso fatto. La classe è chiamata a dare rimando dell'osservazione, attraverso constatazioni e domande, alle quali rispondono direttamente i protagonisti del quadro. La rielaborazione diviene parte integrante del lavoro, il docente avrà premura di evidenziare, a seconda degli interventi della classe, come l'opera d'arte ha raggiunto coloro che si sono trovati a fruirne in questo museo vivo e speciale. Far vivere il quadro significa non solo comprendere a fondo il messaggio che lo attraversa ma anche condividere quanto emerge dalla lettura delle diverse persone che lo osservano. Infine vi è la possibilità di fotografare il quadro realizzato, appenderlo nella classe con l'immagine dell'opera ori-



ginale a fianco e apporre come didascalia la scheda proposta nella fase di esplorazione.

Percorso valutativo

Ad ogni fase dell'unità di apprendimento corrisponde una valutazione: la valutazione diagnostica, o iniziale; la valutazione formativa per la fase di esplorazione e tematizzazione e la valutazione sommativa che considera il livello di rielaborazione del percorso messo in atto dall'alunno. Per ognuna si individuano quattro livelli: iniziale, base, intermedio, avanzato.

Viene di seguito proposta una griglia di valutazione della competenza per facilitare l'osservazione da parte del docente.

L'alunno sviluppa un'identità capace di accoglienza, confronto e dialogo.

Obiettivi formativi	Indicatori osservabili	Livelli			
		Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Considera l'importanza della vita dell'artista e dei riferimenti biblici per la realizzazione dell'opera	Sa reperire informazioni biografiche e riferimenti biblici				
Apprende il contenuto profondo dell'opera	Confronta le conoscenze e le inserisce all'interno di un percorso personale- emotivo				
Realizza il compito in situazione	Realizza il quadro scelto dal proprio gruppo				
Comprende l'importanza del confronto	Si confronta con i compagni e risponde alle loro domande				

Federica Zoli

Insegnante di Religione cattolica, I.C. di Rovato (Bs).



Classe seconda

Porporato per un giorno... La figura del papa nella storia

Giovanni **Ghidinelli**

Finalità

Con questa unità di apprendimento (UdA) si desidera svolgere con gli studenti un percorso alla scoperta del cammino identitario della Chiesa, caratterizzata da carismi e ministeri, e approfondire con loro il valore del ruolo del pontefice nella vita della comunità cristiana; dopo aver indossato i panni di un collegio cardinalizio impegnato nell'elezione del papa, gli alunni si soffermano ad analizzare l'esperienza del pontificato nei tempi più recenti.

Obiettivi formativi

- *Obiettivo di sviluppo disciplinare (conoscenze-abilità):* conoscere l'evoluzione storica della Chiesa, realtà voluta da Dio, universale e locale, articolata secondo carismi e ministeri.
- *Obiettivo di sviluppo relazionale (comportamenti sociali):* mettersi in gioco in prima persona attraverso la tecnica del *role playing* per interagire positivamente con gli altri.
- *Obiettivo di sviluppo della divergenza (innovazione-creatività):* prendere parte in modo dinamico alla creazione di mappe mentali, mostrando inventiva e sollecitudine.

Compito autentico in situazione

Dopo aver considerato, con l'aiuto dell'insegnante, la Chiesa nella sua gerarchia e aver compreso la distinzione tra laici, religiosi e ministri ordinati, approfondire la figura del vescovo di Roma, come guida della Chiesa cattolica, e i compiti del collegio cardinalizio; simulare poi il conclave riunito per l'elezione del pontefice ed elaborare mappe mentali (*mind mapping*) con *MindMup* per approfondire l'evoluzione storica del ministero petrino.

Percorso didattico

• *Fase di evocazione* (1 ora). L'insegnante, prendendo spunto dalla visita virtuale della basilica papale di San Paolo fuori le mura (<http://www.basilicasanpaolo.org>) con i suoi ritratti dei papi, introduce il tema della presenza di diversi carismi e ministeri nella Chiesa. Dopo aver rilevato come la comunità cristiana abbia svolto un cammino alla ricerca di se stessa nel tentativo di darsi una struttura, gli studenti sono invitati a individuare sul proprio libro di testo da chi è composta la Chiesa; con l'aiuto del docente si definisce il ruolo dei laici e dei religiosi, caratterizzati dai loro specifici carismi, e si precisano i ministeri ordinati (diaconi, presbiteri e vescovi), soffermandosi in particolare sulla figura del pontefice che, in quanto vescovo di Roma e succes-

sore di Pietro, continua la tradizione apostolica.

• *Fase di esplorazione* (2 ore). Gli studenti, attraverso il modello BYOD (*Bring Your Own Device*) previsto dal PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale), ricercano a coppie alcune informazioni essenziali sullo svolgimento del conclave e le condividono con i compagni di classe al fine di individuare i protagonisti e tutte le tappe che portano all'elezione del papa. Gli alunni sono poi invitati a realizzare il proprio tricorno di cartoncino rosso (un modello stampabile è reso disponibile nei materiali *on line* della rivista) e a mettere in scena una simulazione della votazione e della proclamazione del pontefice, svolgendo un'attività di *role playing* in cui ciascuno riveste un compito specifico (dal decano del collegio cardinalizio al camerlengo,

dagli scrutatori al cardinale proto-diacono...); per rendere ancora più coinvolgente l'esperienza, si possono prevedere indumenti particolari per ciascun ruolo e predisporre tutti gli elementi necessari per ricostruire i



vare passaggi dell'elezione (schede, urna con sopra un piatto, paramenti papali nella "stanza delle lacrime"...). Gli alunni sono chiamati a riflettere su quanto hanno sperimentato e ad autovalutarsi in merito alla loro partecipazione e al loro impegno nell'attività; inoltre, è richiesto loro di schematizzare sul quaderno i passaggi fondamentali che hanno vissuto nell'esperienza del gioco di ruolo.

• **Fase di tematizzazione** (2 ore). Terminato il momento dedicato alla rappresentazione, gli studenti sono incoraggiati a concentrarsi su alcune figure di pontefici che hanno segnato la storia della Chiesa dal Concilio Vaticano II a oggi; dopo aver compiuto a piccoli gruppi una ricerca su internet e sui libri di testo resi disponibili dal docente, gli alunni provano a costruire, usando dei *notebook*, delle mappe mentali per illustrare agli altri compagni come negli ultimi decenni

il ministero petrino sia stato concretamente esercitato dai diversi papi (Giovanni XXIII, Paolo VI, Giovanni Paolo I, Giovanni Paolo II, Benedetto XVI, Francesco). Una volta connessi al sito www.mindmup.com, i diversi gruppi possono utilizzare, senza necessità di alcuna registrazione, un *web tool* semplicissimo, dinamico e molto intuitivo; MindMup, inoltre, permette la collaborazione simultanea di più utenti e consente di salvare il proprio lavoro in formato PDF o come immagine, oppure di condividerlo tramite e-mail.

• **Fase di rielaborazione** (1 ora). Le mappe mentali realizzate digitalmente diventano lo strumento dal quale partire per l'esposizione delle ricerche svolte agli altri gruppi di lavoro; il docente, per valutare se il percorso è stato adeguato e i diversi passaggi sono stati compresi pienamente, propone sotto forma di quiz una serie di quesiti utilizzando

Kahoot! Si tratta di uno strumento semplice e molto coinvolgente, a cui gli alunni accedono con i propri dispositivi inserendo il loro *game pin* sul sito <https://kahoot.it/>; l'insegnante deve soltanto predisporre preventivamente il questionario in piattaforma (<https://getkahoot.com/>) scegliendo i tempi di esecuzione e proponendo una serie di domande a risposta multipla.

Percorso valutativo

I docenti possono cogliere elementi di valutazione delle competenze nei diversi momenti previsti dall'UdA, in fase di evocazione (diagnostica), di esplorazione e di tematizzazione (formativa) e di rielaborazione (sommativa), proponendo pure spunti per l'autovalutazione.

Si consiglia l'utilizzo della seguente *check list* per il monitoraggio e la certificazione finale

Traguardo di sviluppo della competenza: L'alunno ricostruisce gli elementi fondamentali della storia della Chiesa.					
Obiettivi formativi	Indicatori osservabili	Livelli			
		Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Conoscere l'evoluzione storica della Chiesa.	<ul style="list-style-type: none"> Ricerca efficace di notizie sul conclave e sull'elezione del papa. Identificazione delle tappe essenziali dell'evoluzione storica del ministero petrino. 				
Identificare la Chiesa come realtà voluta da Dio, universale e locale, articolata secondo carismi e ministeri.	<ul style="list-style-type: none"> Comprensione dei dati ricavati dalla lettura dei testi. Creazione di appunti personali sulla struttura gerarchica della Chiesa. 				
Mettersi in gioco in prima persona attraverso il <i>role playing</i> per rapportarsi agli altri positivamente.	<ul style="list-style-type: none"> Miglioramento della capacità espressiva e della stima personale. Mobilizzazione delle competenze per la simulazione di una situazione complessa. 				
Mostrare cura e attenzione nel predisporre digitalmente mappe mentali.	<ul style="list-style-type: none"> Rielaborazione e collegamento delle informazioni acquisite. Uso di tecnologie informatiche per la realizzazione di <i>mind mapping</i>. 				



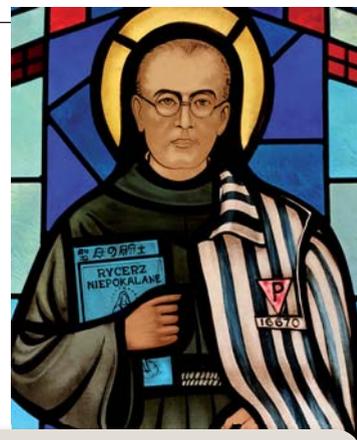
Giovanni Ghidinelli

Insegnante di Religione cattolica, I.C. di Bagolino (Bs).

Classe terza

I santi del '900. Uomini e profeti

Luciano Pace



Finalità

Il traguardo che si intende sviluppare durante quest'Unità di Apprendimento (UdA) è la competenza dell'alunno nel confrontare gli elementi fondamentali della storia della Chiesa con la storia civile passata e presente. Siccome tale competenza è molto ampia, la storia presa in esame sarà la storia del '900 ed in particolare le vite di alcuni santi vissuti nel XX secolo. In questo modo, l'alunno potrà essere condotto a cogliere in che senso la testimonianza di alcuni santi è importante per la vita della Chiesa e della società attuale.

Obiettivi formativi

- *Obiettivi di sviluppo disciplinare (conoscenze-abilità):* l'alunno saprà rapportare alla fede cattolica, che riconosce in essa l'azione dello Spirito Santo, alcune vicende storiche di alcuni santi del '900.
- *Obiettivi di sviluppo relazionale (comportamenti sociali):* l'alunno, rapportandosi alla storia di alcuni santi del '900, sarà in grado di percepire il legame fra fede libera e testimonianza di vita cristiana.
- *Obiettivi di sviluppo della divergenza (innovazione-creatività):* l'alunno sarà chiamato ad esprimere la sua creatività elaborando una efficace presentazione in power point (ppt).

Compito autentico in situazione

Compito autentico in situazione: traendo spunto dalle attività svolte durante l'UdA, ciascun alunno dovrà produrre una efficace presentazione in ppt (per questo si veda Sdid 2015-16, n. 6) di presentazione della vita di un santo, mettendo in luce le ragioni per cui la sua testimonianza è ancora di fondamentale importanza per la chiesa e la società di oggi..

Percorso didattico

• *Fase di evocazione* (1 ora). La prima ora di attività ha lo scopo di introdurre gli studenti allo svolgimento dell'UdA. In particolare, l'insegnante, prendendo spunto dal libro di testo adottato nella classe e da qualche sito internet (per esempio www.santiebeati.it), presenterà alcune figure di santi fra i più noti del '900. Come criteriologia nel presentare le vite dei santi, alla luce della competenza indicata, suggeriamo di distinguerli nelle seguenti categorie:

- santi martiri (es. padre Massimiliano Kolbe, Santa Teresa Benedetta della croce, ecc.)
 - santi papi (es. papa Giovanni XXIII, papa Giovanni Paolo II, ecc.)
 - santi dei poveri e malati (es. Madre Teresa di Calcutta, Riccardo Pampuri, ecc.)
 - santi dell'educazione (es. don Luigi Orione, beato Carlo Gnocchi, ecc.)
- L'insegnante, prima della fine asse-

gnerà un compito a casa: alla luce di quanto presentato in classe, ciascuno studente dovrà decidere su quale santo del '900 avviare un percorso di ricerca. Lo studente dovrà motivare la sua scelta all'inizio della seconda lezione dell'UdA.

• *Fase di esplorazione* (2 ore). All'inizio di questa fase, l'insegnante chiederà a ciascuno studente di esporre in classe su quale santo intende far ricerca e i motivi della sua scelta. Alla luce di quanto esposto dagli studenti ed avendo presente la *check list* di valutazione della competenza riportata nella sezione percorso valutativo della presente unità, cercherà di comprendere il livello pregresso di competenza degli alunni (*valutazione diagnostica*).

Fatto questo, l'insegnante introdurrà il lavoro della fase di esplorazione, che si configurerà come una ricerca di informazioni bio-bibliografiche

sul santo scelto da ciascuno. Per svolgere questa ricerca potrebbe essere utile utilizzare un'aula con a disposizione dei PC con l'accesso a internet. Ciascuno studente dovrà cercare informazioni e immagini riferite al suo santo avendo ben chiari i seguenti obiettivi sotto forma di quesiti:

- di quale particolare carisma ecclesiale e/o sociale è stato testimone eroico questo santo?
- che buoni effetti sociali tale carisma ha prodotto a suo tempo?
- in che modo la testimonianza di vita del santo continua anche oggi?
- quali particolari valori umani sono stati incarnati dal santo?

Scopo della ricerca, infatti, non è quello di offrire delle semplici informazioni sulla vita del santo. Ogni studente dovrà, invece, produrre un ppt in grado di far comprendere in che senso la testimonianza di vita di quel santo è considerata dalla fede

cattolica segno dell'opera dello Spirito Santo nella chiesa e nella società. Inoltre, dovrà mostrare in che senso il buono di quella testimonianza continua nella società attuale.

In questa fase il docente monitora la partecipazione degli studenti, osservando, alla luce della *check list* di valutazione della competenza, in che modo ciascuno studente mostra di saper confrontare gli elementi della storia di vita dei santi con la storia civile ed ecclesiale passata e presente (*valutazione formativa*).

• *Fase di tematizzazione* (3 ore). Questa fase verrà distinta in due momenti.

• Nella prima ora gli studenti, sempre recandosi in un'aula multimediale, con a disposizione un PC per ciascuno, potranno cominciare ad impostare, con la supervisione dell'insegnante, il ppt sul santo da loro scelto e secondo gli obiettivi della ricerca stabiliti nella fase di esplorazione.



L'elaborazione del ppt potrà essere conclusa dagli studenti per compito a casa.

• Nella seconda e nella terza ora di lezione, invece, gli studenti dovranno esporre le loro presentazioni in aula avendo cinque minuti di tempo a testa.

Durante le presentazioni, l'inse-

gnante valuterà, sempre con l'ausilio della *check-list*, il livello di competenza sviluppato da ciascuno studente (*valutazione sommativa*).

• *Fase di rielaborazione* (1 ora). Tenendo conto dei ppt prodotti dagli studenti, l'insegnante proporrà una discussione d'aula nella quale stimolare ciascuno studente a mettere in risalto ciò che di buono hanno colto nelle presentazioni altrui, gli aspetti critici del lavoro svolto e come poterlo migliorare rispetto a ciò che hanno vissuto.

Percorso valutativo

Durante le diverse fasi dell'UdA, il docente potrà cogliere elementi di valutazione della competenza in fase diagnostica (evocazione), formativa (esplorazione) e sommativa (tematizzazione) alla luce della seguente *check-list* di valutazione della competenza.

Competenza: lo studente confronta la testimonianza di vita dei santi con la storia civile					
Obiettivi formativi	Indicatori osservabili	Livelli			
		Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Coglie i segni della presenza dello Spirito Santo nella vita di un santo	<ul style="list-style-type: none"> • nota elementi eroici nella testimonianza • riconosce in che senso la testimonianza è cristiana • riconosce i frutti della testimonianza nel presente 				
Coglie il legame fra fede libera e testimonianza di vita	<ul style="list-style-type: none"> • coglie l'originalità della testimonianza del santo • riconosce in che senso gli atti di testimonianza del santo erano liberi 				
Elabora un'efficace presentazione in power point	<ul style="list-style-type: none"> • il ppt è conforme agli obiettivi della presentazione • il ppt è tecnicamente ben fatto 				
Partecipa con interesse e attenzione all'attività dell'UdA	<ul style="list-style-type: none"> • manifesta entusiasmo per l'attività • è collaborativo • si confronta con l'insegnante e i compagni 				



Italiano

Classe prima

Genius loci

L'anima del luogo ci trasmette sentimenti, ricordi ed emozioni, attraverso colori, profumi, suoni

Marina **Cinconze**

Finalità

Sensibilizzare i giovani sui temi della conoscenza, del rispetto, della tutela e della valorizzazione dell'ambiente, dell'arte e della natura è lo scopo che si prefigge quest'UdA, che mira, nello stesso tempo, a promuovere l'identità personale dell'alunno, sviluppando la sua autonomia e a potenziare le competenze di cittadinanza. Ruota attorno all'idea di bellezza lo scopo nel suo insieme, superando le logiche che l'associano a qualcosa da consumare in fretta, da possedere o piegare agli scopi più biechi. Accendere la luce che illumina il nesso fra la bellezza reale e la vita degli studenti diviene essenziale per dare concretezza e significato alla loro esistenza.

Obiettivi formativi

- Padroneggiare gli strumenti espressivi.
- Scrivere testi che siano esito di scrittura creativa.
- Educare alla sensibilità.
- Aumentare la possibilità di gioia e di stupore.
- Cogliere la poesia nella vita quotidiana.
- Potenziare la capacità di imparare insieme, creando interdipendenza positiva.
- Potenziare competenze sociali.
- Incoraggiare la creatività.

Obiettivi disciplinari

- Riflettere sulla lingua e sulle sue potenzialità.
- Realizzare scelte lessicali adeguate.
- Riconoscere forma e musicalità della parola.
- Scrivere brevi testi poetici sulla base di giochi di parole.
- Riflettere sulla produzione scritta propria e altrui.

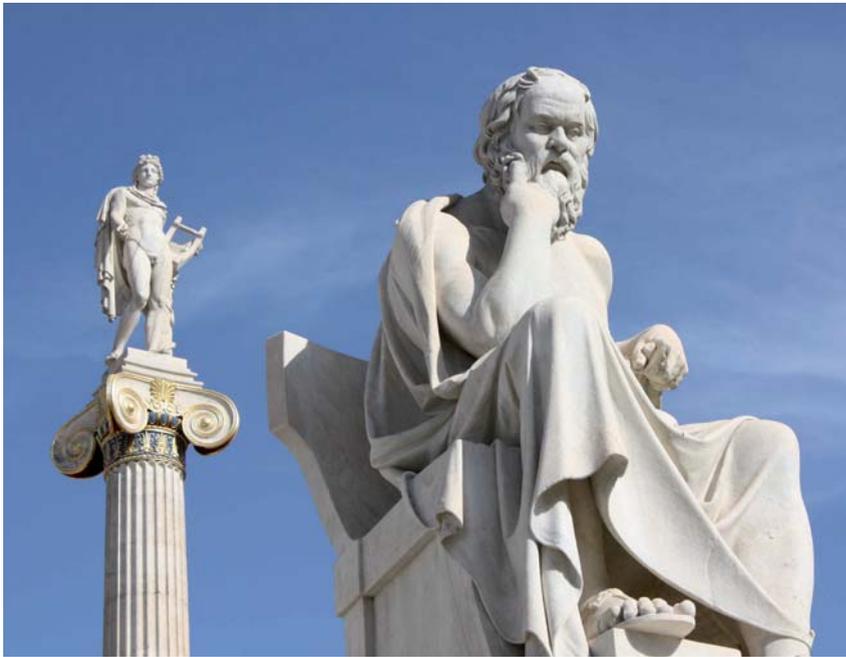
Premessa

Nel suo commento all'*Eneide*, Servio Mario Onorato (IV sec. d.C.) scriveva: "*Nullus locus sine genio est*", ovvero "*nessun luogo è senza Genio*". Nell'antica religione romana il *genius loci* rappresenta un'entità metafisica, viva e sensibile, che governa il luogo e che influenza i suoi abitanti sia per quanto concerne l'agire sia per l'aspetto. Il "genius loci" affonda le sue radici nell'idea classica della sacralità dei luoghi, che si ritrova sia nella cultura latina sia in quella greca.

Nell'antica Grecia, in particolare, si parlava di "Daimon", un *demone* inteso con un significato assai lontano da quello che oggi noi gli attribuiamo: era, infatti, uno spirito, che aveva il compito di aiutare ogni essere umano a compiere il suo destino. Il "Daimon" non solo era associato alle persone, ma a tutti gli esseri dotati di un'anima, come, per esempio, i luoghi, i monti, i fiumi, i boschi, le città...

Emerge, in tal senso, il collegamento con il "genius loci", vivo nella cul-

tura latina, in cui si riconosceva ai luoghi una condizione identica a quella degli esseri umani: essi dovevano essere rispettati, amati e valorizzati come vere e proprie divinità, poiché personificazione degli elementi naturali. Il "Genius loci" era individuato tanto nei luoghi naturali quanto in quelli antropizzati: la "*conditio sine qua non*" era solo quella che a essi doveva essere riconosciuta una particolare "forza" e capacità di influenzare le persone che vi abitavano.



Prima fase

Attività 1

Prima parte: La bussola d'oro

Per iniziare, si consiglia la lettura del volume *La bussola d'oro* di P. Pullman, il primo della trilogia *Queste oscure materie*, oppure si possono mostrare alcuni spezzoni dell'omonimo film, se non l'intera pellicola o, in alternativa, è possibile proporre la *graphic novel*¹. L'obiettivo è di far scoprire come la protagonista, l'undicenne Lyra, abbia intessuto una straordinaria relazione con il suo *Daimon*.

La storia è ambientata in un mondo parallelo, fantastico, in cui ciascun essere vivente è affiancato da un suo personale *Daimon*, un *alter ego* che si presenta sotto forma di animale, una sorta di compagno di viaggio, che segue l'umano sempre e ovunque e che scompare solo al momento della morte. La separazione dal *Daimon*, che può avvenire prematuramente, conduce la persona o alla morte o a una sorta di menomazione psichica. A parlare di *Daimon*, per la prima volta, fu Socrate. In Grecia il *Daimon* era considerato un'entità positiva, una voce-guida che suggeriva come pensare e come agire, con cui "confrontarsi" e con la quale "discutere" alla ricerca di una verità morale.

Seconda parte: Concetto di Daimon

Setting d'aula: gli alunni sono disposti a cerchio.

L'insegnante propone ai ragazzi una serie di domande-stimolo per solleticare la loro curiosità e per catturare il loro interesse.

- Che cos'è o chi è un *Daimon*?
 - Ti piacerebbe possedere un *Daimon* tutto per te?
 - Come te lo immagini? Secondo te com'è fatto un *Daimon*?
 - In quale particolare situazione desidereresti sentire la sua presenza?
- Dopo il confronto, l'insegnante domanda agli alunni se qualcuno vuol provare a descriverlo. Quindi chiede di provare a disegnarlo. I disegni vengono poi riuniti in un unico cartellone. Di nuovo in cerchio, osservano ciascuno il lavoro dell'altro e quindi, guidati dal docente, tornano a ragionare insieme.

L'insegnante evidenzia come, in realtà, tutti noi possediamo un *Daimon*, anche se lo nominiamo in maniera differente: qualcuno lo definisce anima, altri lo chiamano coscienza, altri ancora spirito o angelo. Ciò che li accomuna è la sensazione che avvertiamo verso questa entità, il fatto che essa si prende cura di noi e, pertanto, anche noi dobbiamo prenderci cura di lui.

A questo punto rivolge loro l'ultima domanda: "Secondo voi, il Grillo Parlante di Pinocchio può essere considerato un *Daimon*?"

Dopo aver lavorato sul concetto di "daimon" l'insegnante può introdurre il concetto di "genius loci", l'anima segreta dei luoghi e delle cose.

Seconda fase

Attività 1

Prima parte: L'anima segreta dei luoghi

Si chiede ai ragazzi di pensare intensamente a un luogo del cuore, cui sono affezzionati, che li fa sentire bene, oppure a uno che incute loro paura, intorno al quale si sono costruite leggende terrificanti. Si tratta di un'indagine e di un'operazione di ascolto interiore per provare a "sentire" lo spirito del luogo. Individualmente ogni studente deve scrivere nel suo quaderno alcune parole "a caso", vocaboli che in qualche modo siano legati al luogo che egli ha pensato; possono essere colori, riflessioni, profumi, emozioni, sensazioni, percezioni. È necessario che nello svolgere l'attività l'alunno si concentri intensamente sul luogo di cui sta scrivendo, andando a frugare nell'archivio misterioso e ricchissimo della sua mente e mettendosi in ascolto di se stesso.

Dopo questo passaggio, l'insegnante assegna un compito: l'elaborazione individuale di un testo descrittivo soggettivo, utilizzando i contenuti elaborati in precedenza.

¹ *Graphic novel La bussola d'oro* di Philip Pullman, Stéphane Melchior e Clément Oubrerie (c) 1995, by Philip Pullman; 2014, Gallimard Jeunesse; 2015, Adriano Salani editore.



Curiosità*La tecnica dei loci*

Può essere utile insegnare ai ragazzi questa antichissima tecnica, utilizzata già da Cicerone, per memorizzare alcune importanti informazioni all'interno di un archivio già preesistente della nostra memoria a lungo termine.

Per esempio si può pensare al percorso da casa nostra a scuola, o un qualsiasi che ci è familiare. Ogni informazione da memoriz-

zare viene associata a un luogo ben preciso di questo percorso; in questo modo, richiamando mentalmente il percorso troveremo anche le informazioni che abbiamo associato a ogni luogo e memorizzato.

Questa è forse la tecnica più potente tra quelle conosciute ed è utilizzata dai campioni di memoria.

<http://www.impararearicordare.com/0-tecniche-nuove/mnemotecnica-la-tecnica-dei-loci>

Seconda parte: Ognuno ha un pezzo di verità*Lavoro in gruppo formale*

Divisi in gruppi eterogenei formali, gli studenti lavorano ora sul nuovo compito. L'insegnante affida a ciascun gruppo un luogo del paese (o della città) in cui vivono e che tutti conoscono bene, invitandoli a fare la stessa attività svolta individualmente insieme agli altri.

Ciascuno racconta ciò che ricorda del luogo assegnato, le emozioni, le sensazioni che avverte, esponendo da un proprio punto di vista e provando a descrivere quel luogo utilizzando parole "a caso". Gli altri componenti del gruppo prendono nota. Quindi i membri si confrontano tra loro.

Questo tipo di attività aiuta a capire come ciascuno possieda solo una "porzione di verità" e che "ascoltare davvero" significa riconoscere le porzioni di verità che tutti gli altri possiedono; il contributo del gruppo consente l'avvicinamento a una "verità" più ricca, profonda, fino al "cuore" del luogo.

**Attività 2****È ora di cercare il *genius loci***

L'insegnante stimola i ragazzi con alcune domande: "Secondo voi, chi potrebbe essere il *genius loci*? Dove potrebbe nascondersi? Come si manifesta? Subisce metamorfosi? Come lo immaginate?"

In seguito invita gli studenti a descriverlo, a disegnarlo e a inventare una storia in cui l'anima del luogo sia la protagonista. In questo modo gli alunni imparano a passare dalla realtà all'immaginazione in modo più consapevole e sciolto.

Terza fase**Attività 1****Catturiamo il *genius* in un *haiku***

L'obiettivo di quest'attività è di cogliere nella semplicità, nell'imperfezione e nell'immagine dell'*haiku*, la percezione della bellezza e il senso dell'arte, al fine di sperimentarne piacere. La proposta didattica è utile anche come allenamento a riconoscere il superfluo e l'orpello, a rinunciare senza rimpianto, a concentrarsi sull'attimo che l'*haiku* deve fermare; permette inoltre di entrare in profondità nello strumento "lingua" per capire quando sono presenti ripetizioni inutili, ridondanze, cose già dette che innacquano o banalizzano l'*haiku* stesso, piccola esplosione di luce.

L'*haiku*, che è una forma di testo poetico costituito da pochissime sillabe, educa a una dignitosa umiltà che diventa ricchezza e consapevolezza dell'esistere, attraverso la ricerca della semplicità, dell'essenzialità, della profondità, dell'osservazione della natura, della disciplina

delle regole sillabiche, dello sforzo di non giudicare, di guardare le cose per quello che realmente sono, ricercando la bellezza che alberga in ciascuna di esse.

Come stimolo iniziale l'insegnante può far ascoltare la canzone di F. Battiato *Haiku*, proiettando alla LIM il video al link <https://www.youtube.com/watch?v=W0RcuXaHr2Y>; successivamente legge ad alta voce alcuni haiku.

Propone quindi la costruzione di un componimento personale, come attività rivolta ai gruppi di apprendimento cooperativo. In quest'operazione, gli studenti sono impegnati a ripulire, a sgomberare tutto quello che è in più: ridurre è la parola d'ordine, poiché l'*haiku* è essenza, concentrazione, un poema racchiuso in sole 17 sillabe, che fotografa un particolare, realmente vissuto e attentamente osservato, della nostra vita, della natura, di un'esperienza.

Cimentandosi in quest'attività, gli studenti approfondiscono le regole metriche della *sillabificazione* e, nel tentativo di approdare a un componimento di soli tre versi (5-7-5), impegnano la mente in un lavoro di logica-creativa e di logica-matematica, che stimola tanto il ragionamento analitico quanto quello sintetico. Nonostante ciò, gli studenti possono percepire questo lavoro come semplice, per cui difficilmente si sentiranno inadeguati.

Per quel che concerne le valenze didattiche ed educative si consiglia di visitare il sito: <http://www.cascinamacondo.com/> in cui si possono trovare validi motivi per proporre l'*haiku* ai ragazzi.

A supporto di questa tecnica si segnalano:

- *lo sviluppo delle competenze nella madrelingua*, poiché il gioco delle sillabe e dei ritmi apre la strada al piacere della lingua, all'ascolto del suono delle parole, che prendono magicamente vita. Il ribaltamento semantico, peculiarità psicolinguistica del linguaggio umano, è la nozione più difficile dell'*haiku*

Haiku famosi

Fra le tegole
filari d'acqua vanno.
Alla grondaia.

(P. Tartamella)

Il tetto si è bruciato:
ora
posso vedere la luna.

(Masahide)

Nello stagno antico
si tuffa una rana:
eco dell'acqua

(Matsuo Basho)

Silenzio
la voce della cicala
penetra la roccia.

(Matsuo Basho)



Un haiku in giapponese

da spiegare e da mettere in atto; esso crea qualcosa di “strano” nella nostra mente, mobilita neuroni, fa rimbalzare “qualcosa” nel cervello;

- *lo sviluppo delle competenze di ascolto*, poiché gli alunni percepiscono con la mente “immagini” che si formano ascoltando una sequenza di parole e “vedono” come queste si trasformano cambiando anche qualcosa di minimo, come un articolo o una preposizione;
- *lo sviluppo delle competenze sociali e civiche – collaborare e partecipare* – Lavorare con il contributo dei compagni crea un senso di appartenenza, un senso di comunità che opera insieme per raggiungere uno scopo: creare un bell’haiku. Si genera così un’atmosfera di solidarietà e di condivisione, si attutiscono le “differenze” e si scoprono talenti che si pensava di non possedere. La relazione con i compagni si fa più matura.

L’haiku richiede concentrazione, essenzialità, lentezza; procura un rilassamento e una calma che i bambini dislessici scoprono e apprezzano particolarmente, poiché “sentono” che la pratica dell’haiku li allontana dalle tensioni e dall’ansia di prestazione, e dalla sensazione d’inadeguatezza. Riguardo alla lettura, questa tecnica migliora notevolmente il loro approccio e il loro piacere, corroborato da piccole ma intime soddisfazioni, che rafforzano l’autostima. I bambini con disabilità o con diagnosi di dislessia o con disturbi comportamentali riu-

scendo anche loro a esprimersi con l’haiku, vengono ripresi in considerazione dai compagni, che riconoscono in loro capacità e qualità per loro nuove.

Compito autentico

È possibile progettare una giornata di “scuola *en plein air*”. I ragazzi muniti di smartphone, fogli da disegno, acquerelli e taccuini si recano alla ricerca del *genius loci* in un parco, o in un luogo particolarmente significativo, per risvegliare ulteriormente l’emotività del paesaggio attraverso i sensi. A conclusione dell’attività, gli studenti si cimentano in un compito autentico: raccontano il “loro viaggio” attraverso foto e disegni dei luoghi interessati e li usano come sfondo su cui scrivere emozioni evocate e catturate attraverso l’haiku, ma anche appunti presi sul posto, utilizzando tecnologie multimediali, per poi, in seguito, condividere il loro lavoro.

Verifica

L’attività di verifica consiste nell’elaborazione di un haiku, che lo studente, individualmente, scrive pensando intensamente alla sua casa e provando a “illuminare” il *genius loci*.

Valutazione

I criteri di valutazione generali del percorso sono: la competenza linguistica, la capacità di ascolto, oltre alle competenze sociali e digitali. Per quanto concerne la verifica individuale sono valutate: la creatività, la scelta lessicale, il rispetto delle regole dell’haiku.

Marina Cinconze

Insegnante di Lettere, scuola Secondaria di I grado, I.C., Verolanuova (Bs).



Classe seconda

La Venezia dei Dogi

A spasso con Casanova tra i campi e le calli di Venezia per indagare su una città al di sopra di ogni sospetto

Evelina **Chiocca**

Finalità

Venezia è da sempre incantevole e misteriosa, ricca di storia e di curiosità, con quel fascino che nemmeno il tempo riesce a sbiadire. È una delle mete privilegiate per i viaggi di istruzione: camminare lungo le calli, attraversando rii e canali, fra occhieggianti palazzi d'epoca, è come fare un tuffo nel passato. Nulla di più autentico per gli studenti. Ancorati al passato, ma proiettati verso il futuro, con questo percorso si intende arricchire le competenze di cittadinanza in generale e quelle linguistiche in particolare, ampliando il bagaglio culturale.

Obiettivi formativi

- Potenziare la competenza linguistica scritta e orale.
- Progettare, individuando collegamenti e relazioni.
- Acquisire e interpretare l'informazione.
- Promuovere e potenziare competenze sociali.
- Stimolare la propensione alla ricerca dei segni e dei significati.
- La lingua come specchio degli usi e dei costumi.

Obiettivi disciplinari

- Scrivere testi di genere informativo.
- Realizzare brevi drammatizzazioni significative in gruppo.
- Accrescere la conoscenza della funzione dei segni di punteggiatura.
- Esplicitare significati ed esprimere considerazioni attraverso la scrittura.
- Ampliare la conoscenza etimologica, imparando a interpretare il senso delle espressioni idiomatiche.
- Sviluppare competenza linguistica.

Premessa

Venezia

Affascinante e ammaliatrice, Venezia si offre agli occhi del viandante di ieri e del turista di oggi, placidamente distesa nella laguna, abbracciata dalle acque marine e cullata dal ritmo soave e incalzante dello scia-bordio delle onde che la lambiscono, rendendone vivido ogni più intimo anfratto. Mentre nel Canal Grande i maestosi palazzi pigramente si specchiano, nelle calli e nei campi, oggi come ieri, si odono rumori di passi, vociare di genti, grida e risate di bimbi che spensierati si rincorrono. Nei canali, accompagnate dalle cantilene dei gondolieri, lente e misteriose scivolano le gondole svelando agli occhi vicoli segreti, balconi sporgenti, ponti altezzosi e fieri. Venezia



Gondola con le felze

non si svela mai interamente; si lascia scoprire a poco a poco, offrendosi sempre agli occhi dei visitatori come fosse la prima volta.

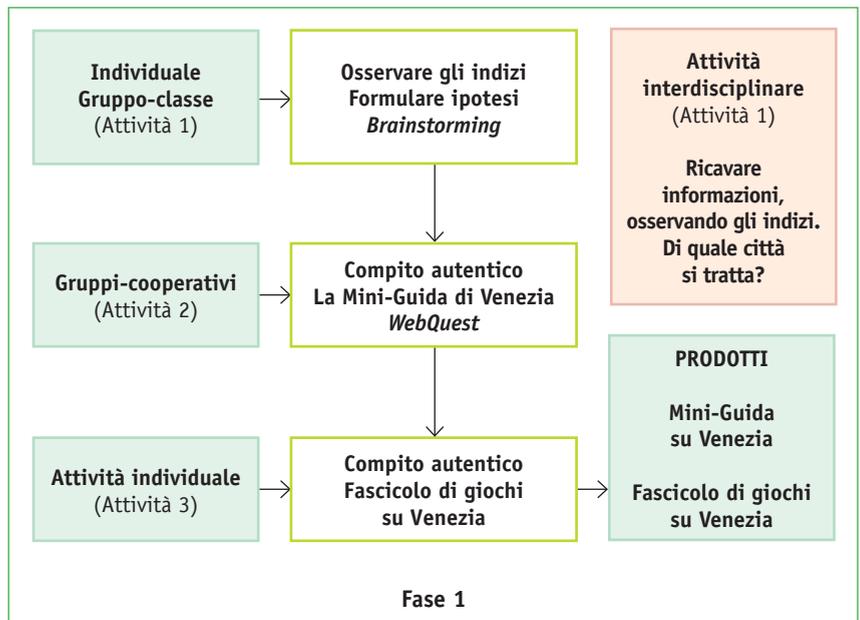
Una città al di sopra di ogni sospetto

Non soltanto i palazzi o le chiese o i canali rendono immortale questa città, incantevole e impenetrabile, ma anche illustri personaggi, che sono nati in quell'agglomerato di isolotti, e moltissimi altri che l'hanno raggiunta, cantandola e immortalandola nelle loro opere: scrittori, poeti, pittori, fino agli attuali cineasti. Chi non ricorda C. Goldoni e le sue commedie, A. Vivaldi e la sua musica, il Tintoretto e il Canaletto e le loro tele, G. Casanova e le sue vicende? E come non citare i Dogi di Venezia, da P.L. Anafesto a L. Manin? O nomi di famosi scrittori come W. Shakespeare, T. Mann, F. Nietzsche, M. Proust?

Alcuni di loro saranno mentori in questo percorso, accompagnando gli studenti nella costruzione del loro sapere; con il loro aiuto gli studenti scopriranno una Venezia differente, che loro stessi costruiranno, riportando a oggi la Venezia del Sei/Settecento, governata dal Gran Consiglio e dai Dogi, che, seppur già decadente, rimaneva maestosa e ammalatrice, allora come oggi. Potranno così rivivere la vivacità della città simbolo della Serenissima Repubblica, attraverso gli occhi curiosi e scanzonati di alcuni adolescenti di allora, rivedendoli mentre corrono fra i campi e le calli, saltando, scherzando, giocando, nascondendosi o semplicemente passeggiando. Scene di vita: oggi come ieri. Scoprire questa città, eterna e immortale, offre agli studenti la possibilità di lavorare attraverso compiti autentici, sviluppando le loro competenze.

Comunicazione e scrittura

Lo sfondo storico, le vicende di protagonisti autentici e il prestigio dei Dogi costituiscono lo stimolo didattico per lavorare sull'arte di "scrivere chiaro", mobilitando le relative abilità linguistiche.



Gondola sul Canal Grande

La proposta sviluppata nell'UdA è sostenuta dalla realizzazione di compiti autentici, con i quali gli studenti, divisi in gruppi cooperativi, si misurano. La necessità di sviluppare come obiettivo di apprendimento pratiche didattiche centrate sullo sviluppo di competenze linguistiche, scritte, ma anche orali, ha il suo riscontro nel quadro comunitario europeo. "Scrivere chiaro" presuppone un buon utilizzo della punteggiatura, un ricco e vario vocabolario e alcuni accorgimenti che consentano a colui che legge di accedere facilmente al contenuto, riuscendo a cogliere l'intenzionalità comunicativa dello scrittore.

Percorso didattico

Fase I

Setting

I banchi sono disposti in sei isole, riproducendo il sestiere di Venezia;

alcuni fogli azzurri, disposti sul pavimento, simulano i canali, circondando ciascuna zona e riproducendo la tipica "S" del Canal Grande, che attraversa la città. Su ciascun banco un foglio riporta il disegno stilizzato di una gondola e il nome di ogni sestiere, le aree in cui è suddivisa Venezia.

Alla LIM è proiettata l'immagine del "ferro da gondola a prua", che si trova nella parte anteriore della gondola: i sei denti riproducono i sestieri: Cannaregio, Castello, Dorsoduro, Santa Croce, San Marco, San Polo. La parte posteriore della gondola rappresenta le zone (l'isola della Giudecca, il percorso a "S" del Canal Grande, il Ponte di Rialto, il Bacino di San Marco) e il copricapo del Doge (il Corno Ducale).



Ferro da gondola a prua



Detective in cerca di indizi

Attività 1

(Interdisciplinare: geografia)

L'insegnante invita gli studenti a osservare l'aula: come sono collocati gli arredi? Che cosa c'è su ciascun gruppo di banchi? Che cosa rappresenta l'immagine proiettata alla LIM? Ciascuno prova a disegnare la mappa di ciò che vede e scrive che cosa essa rappresenta. L'immagine della gondola sul banco e i fogli azzurri sul pavimento, che ricordano l'acqua, potrebbero essere indizi utili per trovare la risposta. Disposti in cerchio e guidati dal docente gli studenti si confrontano sulla località misteriosa, condividendo le loro ipotesi.

“Venezia è la città in cui viaggeremo, insieme, per scoprirne il fascino e il mistero attraverso la scrittura e la lettura...” potrebbe essere l'incipit con cui il docente dà l'avvio al lavoro successivo, che consiste in un'attività di *brainstorming*: “Che cosa sapete di Venezia?”. Alcuni studenti potrebbero aver già visitato la città o aver visto qualche documentario o averla scoperta sullo sfondo di spot pubblicitari.

Compito autentico: la Mini-Guida di Venezia

L'insegnante propone ai ragazzi di andare alla scoperta della città, alla ricerca di tradizioni e angoli suggestivi, scrivendo una Mini-Guida in vista di un viaggio di istruzione di due giorni, al quale la classe parteciperà. Questa parte del lavoro riguarda gli aspetti informativi: l'opuscolo sarà poi completato con l'aggiunta degli itinerari, che saranno progettati in un

secondo momento. Nel laboratorio di informatica, divisi in gruppi cooperativi, gli studenti raggiungono la loro postazione (ogni gruppo sceglie quattro computer disposti vicini).

Per guidarli nel loro lavoro, il docente prepara un *WebQuest*¹: nella *homepage* inserisce in primo piano l'immagine di un Doge con il leone di San Marco e sullo sfondo l'omonima basilica e una gondola che attraversa il Canal Grande; nella pagina successiva descrive, nel dettaglio: il compito, l'organizzazione del lavoro, le risorse, il prodotto finale, precisando che il compito consiste nel cercare notizie, immagini e informazioni su Venezia per la realizzazione di una Mini-Guida. Il promemoria potrà essere consultato in qualsiasi momento. Ogni gruppo deve documentarsi sui seguenti argomenti: 1) Palazzi e chiese; 2) Gondole; 3) Dogi; 4) Storia e curiosità; 5) Territorio e immagini; 6) Artisti e scrittori (nati o vissuti a Venezia).

Il compito richiede l'utilizzo della rete ed è guidato da “tracce o domande” che aiutano gli studenti a orientarsi nei materiali indicati. I *link* delle pagine da visitare sono riportati nella sezione “Risorse” ed è vincolante, per



I sei sestieri di Venezia

gli studenti, accedere solo a quelli. Le risorse comprendono anche il libro di testo o altri testi disponibili in biblioteca, così come immagini o dipinti. Fra i materiali di approfondimento, il docente propone la visione di uno spezzone del film di M. Radford “Il mercante di Venezia”, tratto dall'omonima opera teatrale di W. Shakespeare, nella parte del processo, al fine di prendere visione sia dell'abbigliamento del periodo sia dei differenti ruoli sociali.

¹ Il *WebQuest*: attraverso domande preparate anticipatamente dall'insegnante, gli studenti sono guidati nel lavoro di ricerca, da svolgersi nella rete.



Rilievo del Leone di San Marco a Venezia

WebQuest: alcune tracce**Per il gruppo Territorio e immagini**

Cercate informazioni sui sestieri: <http://www.abano.it/Territorio/veneto/veneziasestieri.aspx>; la città di Venezia e le immagini: <https://it.wikipedia.org/wiki/Venezia>; scrivere "Venezia" nella finestra di ricerca, quindi allargare la pagina per acquisire l'immagine della mappa: <https://www.google.it/maps/search/gli/@41.29085,12.71216,6z/data=!3m1!4b1>.

Tracce per selezionare le risposte: come è suddiviso il territorio di Venezia? Che cosa sono i sestieri? Da dove derivano i loro nomi? Quali isole circondano la zona storica? In quale sestiere si trovano il Tronchetto e la Stazione Marittima? In quale sestiere si svolge il mercato di Rialto?

Per il gruppo Storia e curiosità

Curiosità: la Repubblica di Venezia: https://it.wikipedia.org/wiki/Repubblica_di_Venezia; eventi e cucina: <https://it.wikipedia.org/wiki/Venezia>; curiosità: <http://www.abano.it/Territorio/veneto/veneziasimboli-veneziaspx>; il carnevale: https://it.wikipedia.org/wiki/Carnevale_di_Venezia.

Tracce per selezionare le risposte: in quale anno il Carnevale di Venezia fu dichiarato festa pubblica? Verso chi era pronunciata la frase "Buongiorno signora maschera"? Che cos'è la Baùta?

Per il gruppo Gondole

Etimologia: <http://www.etimo.it/?term=>

gondola, storia, struttura e immagini: <https://it.wikipedia.org/wiki/Gondola>.

Tracce per selezionare le risposte: che cosa rappresenta il ferro di prua? Perché la gondola è nera? Che cosa sono le felze?

Per il gruppo Palazzi e chiese

Una selezione: <http://www.venicewelcome.com/monuments/monuments-ita.htm>; architettura, monumenti e luoghi di interesse: <https://it.wikipedia.org/wiki/Venezia>; architetture religiose: <https://it.wikipedia.org/wiki/Venezia#Religione>

Per il gruppo Dogi

Significato della parola, la leggenda del primo Doge, la vita del Doge, Dogaresse e Co-Duces: [https://it.wikipedia.org/wiki/Doge_\(Venezia\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Doge_(Venezia))

Tracce per selezionare le risposte: quanti furono i Dogi nei primi tre secoli di storia di Venezia? Qual è il nome del primo Doge? E dell'ultimo Doge? In quali anni, rispettivamente, furono eletti il primo e l'ultimo? Chi era la Dogaressa?

Per il gruppo Artisti e scrittori

Citazioni su Venezia: <https://it.wikiquote.org/wiki/Venezia>; C. Goldoni: https://it.wikipedia.org/wiki/Carlo_Goldoni; il musicista: <http://www.treccani.it/enciclopedia/antonio-vivaldi/>; Jacopo Robusti detto il Tintoretto: <https://it.wikipedia.org/wiki/Tintoretto>



Il ritratto del Doge G. Priuli (1559 ca.)

Attività 2

Ogni gruppo cooperativo prepara alcuni giochi da raccogliere in un fascicolo: rebus, parole crociate, linotipie, acrostici, mesostici, indovinelli. Ogni gioco ha quale oggetto l'argomento trattato (per esempio un rebus, che ha quale soluzione la parola "Dogaressa" e per quesito "È la consorte del Doge", può essere realizzato con la nota "do", la lettera G posta sul disegno di due "are", e infine la lettera S sulla parola Salerno, scritta con lo sfondo di una parte della carta geografica). I giochi possono essere accompagnati da disegni o da immagini tratte da internet. Il fascicolo può essere proposto alla classe parallela.

Compito finale

Ogni gruppo realizza parte della Mini-Guida, utilizzando frasi brevi, didascaliche, da corredare con immagini e mappe. Oltre alla descrizione di Palazzi o luoghi di interesse, il gruppo storia aggiunge alcune curiosità.

La Mini-Guida

I materiali elaborati da ciascun gruppo, prima di essere assemblati, vengono scambiati fra i gruppi, che li leggono, apportando eventuali correzioni. Quindi tutti insieme commentano e argomentano il lavoro. La parte conclusiva riguarda la *scheda di autovalutazione*: nella prima parte della scheda ogni studente riferisce in merito al lavoro svolto, alla funzionalità dell'attività, alle difficoltà incontrate, alla qualità delle informazioni e a come si

è trovato insieme ai compagni; nella seconda parte formula suggerimenti per migliorare l'attività stessa, esprime considerazioni di gradimento, indica passaggi critici o da modificare.

Prova di verifica per la fase 1

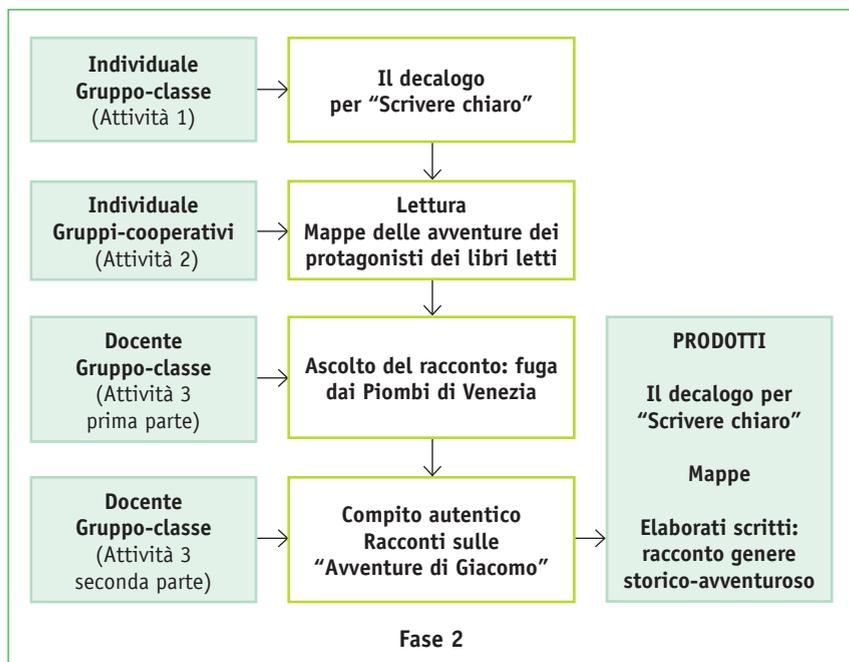
La prova, individuale, consiste in un elaborato scritto o nella elaborazione di una presentazione in PowerPoint, a scelta dello studente.

Traccia: Leggi la parte della Mini-Guida che riguarda i palazzi, i monumenti, le chiese e le curiosità. Se dovessi organizzare un viaggio di un giorno a Venezia, che cosa suggeriresti di vedere? Perché? In che

modo strutturaresti il percorso? Non dimenticare di indicare l'ora di arrivo e di partenza"

Valutazione

In relazione alla prova, si valutano: la coerenza organizzativa, l'originalità, la capacità espressiva; in forma minore si valutano la correttezza grammaticale e morfosintattica, nonché l'utilizzo di termini specifici.



Gondola a Venezia

- 6) utilizzare i termini in modo pertinente (utilizzare il dizionario e il vocabolario etimologico);
- 7) fare esempi o utilizzare aneddoti;
- 8) utilizzo corretto dei tempi e dei modi dei verbi, rispettando la concordanza;
- 9) ricorrere a modi di dire per esplicitare un concetto (avendo cura di accompagnare l'espressione con un disegno o un richiamo a piè pagina);
- 10) rivedere e controllare il lavoro, sia dal punto di vista morfosintattico che ortografico e di contenuto.

Punto Extra: soprattutto, divertirsi: la scrittura è un piacevole momento di condivisione del proprio mondo con

Fase II

Attività 1

Il decalogo per "Scrivere chiaro"

La scrittura veicola messaggi e favorisce il contatto con gli altri, e proprio perché strumento di comunicazione permette di interagire direttamente e indirettamente con l'interlocutore (si pensi ai *social network* o alle *App* in uso) e con il lettore (pubblicazioni, opuscoli, ecc.).

La guida "Scrivere chiaro", pubblicata dalla Commissione Europea², contiene alcuni consigli per aiutare a scrivere in modo comprensibile. Ciascuno dei punti indicati, adattato per i nostri studenti, può essere occasione di approfondimento con loro. Di seguito si riporta una sintesi, opportunamente parafrasata e riadattata:

- 1) avere le idee chiare in merito a ciò che si vuole scrivere (elaborare uno schema o una mappa; individuare il tema centrale; raggruppare gli argomenti; raccogliere documenti; approfondire l'argomento);
- 2) pensare a chi è destinato il testo

e al genere (fantasy, avventura, storico);

- 3) curare la struttura del testo (pre-disporre una scaletta: indice, introduzione, approfondimento, conclusione);
- 4) scrivere in modo chiaro e puntuale (evitare le ridondanze e le ripetizioni, rendere espliciti, ove necessario, i passaggi, citare la fonte);
- 5) essere coerenti (controllare che vi sia relazione fra le frasi che compongono il testo);



Carnevale di Venezia: le maschere

² Link: <http://www.politichecomunitarie.it/newsletter/17425/scrivere-chiaro-una-guida-ue-per-migliorare-la-comunicazione>,

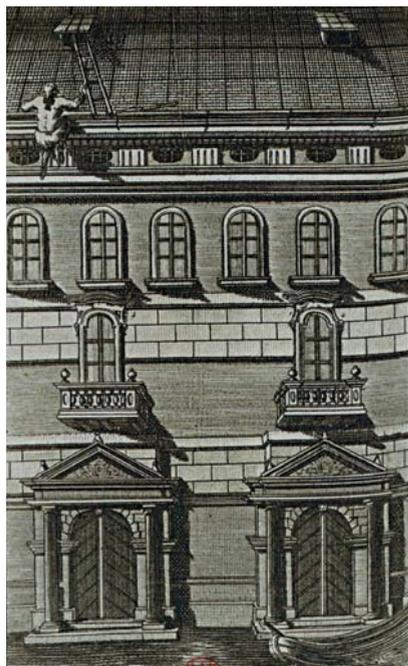
quello degli altri, consente di entrare nella vita di molte persone, le più inaspettate, mantiene testimonianza del nostro pensiero.

Si può dapprima far scrivere agli studenti un *decalogo*, poi confrontarlo con quello qui riportato e infine redigerne uno mediato e condiviso.

Attività 2

La lettura

Gli studenti leggono alcuni libri di avventura (si suggeriscono *L'isola del tesoro* di R.L. Stevenson e *Il Grimorio di Venezia* di Michelle Lovric). Nel gruppo cooperativo si scambiano informazioni sul libro che ciascuno ha letto, evidenziando la parte in cui i protagonisti sono impegnati in episodi di avventura. Che cosa hanno fatto? In che modo sono riusciti ad affrontare la situazione? Come inizia la loro avventura? Nel caso dei libri suggeriti, per esempio, a Teodora cade un libro sul capo, mentre Jim Hawkins scopre la mappa di un tesoro mentre, insieme alla madre, fruga nel baule di un misterioso marinaio al quale ave-



Evasione di G. Casanova dalla prigione dei Piombi. Estratto da *Histoire de ma fuite des prisons de Venise* edizione del 1788 (autore sconosciuto)

vano dato ospitalità nella locanda. I gruppi realizzano una o più mappe in cui riportano le avventure dei due protagonisti.

Attività 3

L'ascolto

Sono molti i personaggi veneziani che incontriamo nei libri scolastici; fra questi alcuni hanno scritto della loro città, altri hanno lasciato con opere e tele testimonianza del loro tempo, altri ancora, narrando della loro vita, hanno descritto incredibili avventure. È il caso di G. Casanova che in *Histoire de ma fuite des prisons de Venise*, pubblicato nel 1788, racconta la sua incredibile fuga dai "Piombi" di Venezia, il carcere di massima sicurezza del tempo, lo stesso nel quale, un secolo dopo, sarebbe stato incarcerato S. Pellico. Raccolti attorno all'insegnante, gli studenti ascoltano il suo racconto³: si tratta dei meticolosi passaggi con i quali viene narrata la rocambolesca evasione, curata, in ogni dettaglio, dallo stesso Casanova. Nella sua fuga, come racconta nella *Histoire*, Casanova aveva portato con sé il frate Balbi, il quale si era occupato di forare il pavimento della sua cella, comunicante con quella di Casanova posta al piano sottostante, per accedere al solaio; da qui, arrampi-

cantisi sui tetti e calatisi all'interno del Palazzo Ducale attraverso uno stretto abbaino, i due, avevano poi raggiunto il canale da dove, trasportati da una gondola, erano riusciti a fuggire oltre i confini della città, mettendosi in salvo.

Compito autentico: avventure a più mani

A questo punto l'insegnante chiede agli studenti di immaginare come poteva essere Giacomo Casanova all'età di 12 anni, cioè alla loro stessa età. Che cosa potrà aver fatto un ragazzo nei vicoli e nei campi veneziani? Quali giochi lo avranno appassionato? E durante il Carnevale, quali maschere avrà indossato? Quali scherzi avrà fatto ai suoi amici? Insieme discutono sulle possibili avventure, sui percorsi, nei pressi di Piazza San Marco, di Palazzo Ducale, del Canal Grande, del Ponte di Rialto, così come nei lunghi rii stretti, solcati dalle agili gondole. Quindi assegna loro il compito di narrare le "Avventure di Giacomo", un

3 In questa pagina web è trascritto il racconto, che il docente sintetizzerà omettendo particolari non essenziali ai fini della narrazione: <http://mistero.me/misteri/personaggi-misteri/casanova-fuga-piombi-venezial/>



Carnevale di Venezia

Prova di verifica per la fase 2

Per questa prova, è possibile usare parole in prosa, versi poetici insieme a pennellate di colore. L'insegnante offre più possibilità per lo svolgimento, lasciando al singolo studente la decisione di avvalersi dell'una o dell'altra forma espressiva, purché corredata da un disegno, coerente con la traccia.

Traccia: Osserva la tela del Tintoretto *Il Canal Grande verso Rialto* (1723).

Leggi il pensiero di M. Proust: "Così disposte ai due lati del canale, le abitazioni facevano pensare a luoghi naturali, ma di una natura che avesse creato le proprie opere con un'immagine umana".

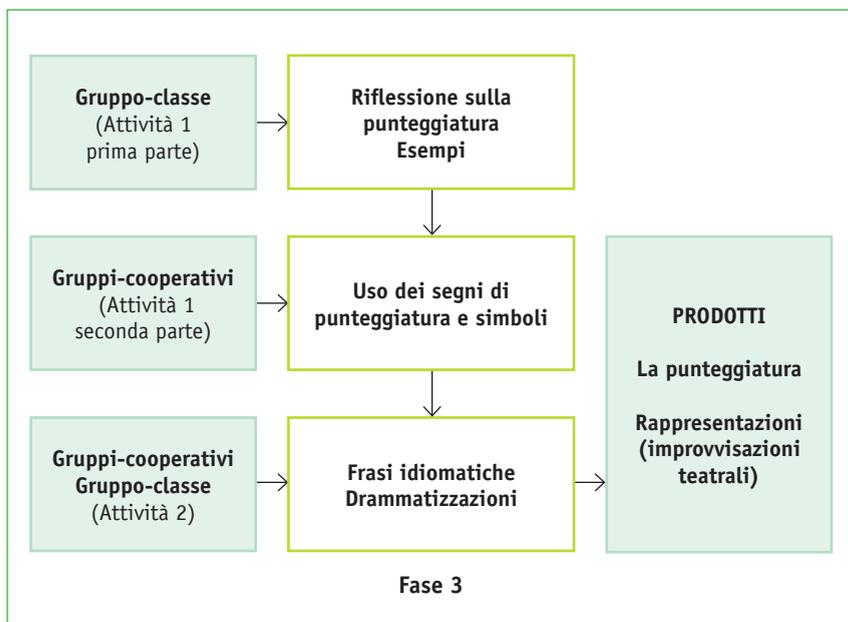
Esprimi emozioni e percezioni che le parole di Proust e il dipinto del Tintoretto suscitano in te. Puoi scrivere un testo in prosa o un testo poetico. Quindi prova a trasferire queste emozioni in un disegno.

Valutazione

In relazione alla prova, si valutano: la creatività, l'originalità, l'impegno, l'uso di termini specifici, la coerenza del lavoro, nonché la correttezza morfosintattica.



Il Canal Grande verso Rialto (Tintoretto, 1723)



Venezia, la sua città natale; la mappa può essere sostituita da una pergamena o da un'iscrizione o un'epigrafe; la nave con una gondola; i pirati con ladruncoli o furbastri. I racconti, che vengono dapprima letti in classe, sono successivamente raccolti in un unico testo scritto con il computer; ciascuna narrazione è corredata da disegni che, dopo essere stati scannerizzati, sono collocati nelle pagine di word.

Fase III

Attività 1

Un po' di lingua... ecco come si scrive

In questa ultima fase dell'UdA l'attenzione è rivolta alla punteggiatura e a come gli studenti l'hanno utiliz-

dodicesimo veneziano, descrivendone le possibili peripezie, ambientate nella Venezia del 1700, quando governavano ancora i Dogi e gli abiti, così come i giochi, erano quelli di oltre due secoli fa. Fra i giochi dell'epoca ricordiamo, fra i più diffusi, il gioco delle carte, dei birilli, gli scacchi, le tombole, oltre ai giochi di movimento come la mosca cieca, il girotondo, il nascondino e le rincorse per acchiapparsi. Il periodo potrebbe coincidere con il Carnevale, in cui i veneziani erano soliti organiz-

zare grandi feste, spostandosi nelle calli e nei campi, nascondendo il volto con maschere dai colori sgargianti e dalle differenti forme; tradizione molto viva ancora oggi.

Per questa attività gli studenti, che lavorano in coppia, possono avvalersi dei contenuti della Mini-Guida, della cartina di Venezia⁴, per orientarsi, e della loro fantasia. Per immaginare la struttura delle avventure, possono fare riferimento al libro che hanno letto: ciò che per Jim era l'isola, per Giacomo è



Segni di punteggiatura

⁴ Cfr. <http://www.magicoveneto.it/Venezia/Venezia.htm>

zata nei prodotti realizzati e scritti con il computer. Esistono regole condivise di cui si è occupata non solo l'Accademia della Crusca, ma anche l'Unione Europea, che ha pubblicato online un Manuale, in cui sono indicate le regole per le convenzioni di redazione standardizzate, disponibile in 24 lingue alla pagina <http://publications.europa.eu/code/it/it-000100.htm>. Alla lingua italiana è dedicata la quarta parte: fra gli altri, sono proposti la punteggiatura, l'uso delle maiuscole e delle minuscole, i numeri (arabi e romani).

L'insegnante può citare alcuni esempi, peraltro divertenti, per aiutare a riflettere sull'uso della punteggiatura. Di questi tempi sbagliare la punteggiatura, quando "la scrittura è diventata uno strumento importante di comunicazione quotidiana, può generare fraintendimenti fastidiosi"⁵; un punto o una virgola possono cambiare il senso di una frase: nell'espressione "Vado a mangiare, nonna!", se la virgola viene dimenticata, cambia completamente il significato della frase: "Vado a mangiare nonna"⁶. Prima ancora di essere un vincolo, i segni di punteggiatura sono "un prezioso strumento sintattico che, usato consapevolmente, rende chiara la scrittura ed efficace la comunicazione" (F. Serafini).

Ai ragazzi, sempre divisi in gruppi cooperativi, viene consegnato un questionario, al quale devono rispondere insieme, dopo essersi consultati: la risposta deve essere condivisa da tutto il gruppo.

È bene ricordare che fra il soggetto e il verbo la virgola non va posta: è uno degli errori più diffusi; oppure che i puntini di sospensione, detti semplicemente puntini, sostituiscono "eccetera" e vanno collocati subito dopo la parola. Per quanto riguarda i numeri, si può ricordare che è un errore segnare un pallino accanto al

Segni di punteggiatura	Simbolo	Quando si usa?	Esempio (frase)
Virgola			
Punto			
Punto e virgola			
Due punti			
Parentesi			
Virgolette (aperte e chiuse)			
Puntini di sospensione			
Lineetta			

numero romano e che tutti i numeri che terminano con tre richiedono l'accento sulle "e" finali, mentre nel "numero tre" la "e" non è accentata! Nella scrittura con il computer, ma anche in quella manuale, il segno di punteggiatura segue le parole, senza lasciare spazi. Nella tabella del Manuale dell'UE sono riportate le regole convenzionali per la spaziatura dei segni di interpunzione. Si potrebbero riprendere quelle necessarie e consegnarle agli studenti, affinché vi si attengano durante la revisione del lavoro (in <http://publications.europa.eu/code/it/it-360400.htm>).

Dopo l'attività e il ripasso sui segni di punteggiatura e sull'utilizzo dei numeri, gli studenti tornano ai loro lavori in word (la Mini-Guida e il fascicolo "Avventure di Giacomo"): controllano sia l'aspetto grafico che la punteggiatura, modificando ove necessario.

Attività 2 Frase idiomatiche

L'approfondimento linguistico è esteso alle espressioni idiomatiche; un'attività molto utile per gli studenti non italo-foni, ma anche per studenti poco inclini alla flessibilità. L'incontro con i "modi di dire" aiuta ad approfondire il lessico, scoprendone le molteplici sfumature e aiuta a entrare in sintonia con il sapere locale. I modi di dire traducono in espressioni sintetiche la ricchezza di un territorio e dato che la cultura è sintesi di parole e di concetti, la riproposizione di frasi idiomatiche consente di arricchire il vocabolario personale immergendosi, anche inconsciamente, nello spirito del luogo e del tempo. Si possono proporre attività, utilizzando espressioni che rimandano alla città di Venezia. Ad ogni gruppo cooperativo viene consegnato un modo di dire, scritto su un foglietto; ciascun gruppo, deve

*You must
learn a new way
of thinking
before you can
appreciate a new
way of living*

Suggerimenti (modi di dire)

Non ha Venezia tanti gondolieri,
quanti Vicenza conti e cavalieri.

Non sono in Arno tanti pesci,
quanti gondole e camini a Venezia.

Veneziani gran signori,
Padovani gran dottori,
Vicentini magna gatti,
Veronesi tutti matti.

Milano la grande, Venezia la ricca,
Genova la superba, Bologna la grassa.

⁵ "Introduzione", in F. Serafini, *Questo è il punto. Istruzioni per l'uso della punteggiatura*, Editori Laterza, Bari 2014.

⁶ Approfondimenti: F. Serafini, *op. cit.*, Bari 2014.



Venezia: il campanile di S. Marco
e il Palazzo del Doge

proporre una improvvisazione teatrale, da presentare successivamente alla classe, con cui interpretare il significato della espressione ricevuta. Riuniti tutti gli alunni, l'insegnante chiede a ciascun gruppo di rappresentare con una breve drammatizzazione il significato della frase idiomatica presa in consegna: in un primo momento gli altri studenti devono provare a indovinarlo, se non riescono, il gruppo legge il testo della consegna

Prova di verifica per la fase 3

L'insegnante consegna un racconto: "Il punto esclamativo" di Anton Čechov⁷; dopo averlo letto, ogni studente sottolinea le parole che non conosce e ne cerca il significato nel vocabolario. Divisi nei gruppi cooperativi formali, gli studenti si confrontano e, insieme, elaborano una sintesi del racconto, avendo cura di indicare le parti salienti (per esempio: i segni di punteggiatura, il sogno o meglio l'incubo di Perekladin, l'uso di ciascun punto, l'utilizzo del punto esclamativo).

Successivamente il gruppo-classe, guidato dal docente, condivide il lavoro svolto nei gruppi e riflette sull'importanza della punteggiatura; si potrebbero fare esempi tratti dalla vita di ogni giorno: quante volte le frasi vengono mal interpretate perché il segno di punteggiatura è stato posto nel posto sbagliato? Non si tratta quindi soltanto di correttezza grammaticale, ma di chiarezza del messaggio: per questo la punteggiatura deve essere oggetto di cura.

Dopo queste attività, l'insegnante assegna un compito scritto, da svolgersi individualmente.

Traccia n. 1 Esprimi considerazioni e riflessioni sull'uso della punteggiatura. In che modo, secondo te, potrebbe essere insegnata? Potresti formulare alcuni suggerimenti che possano diventare di aiuto per te e i tuoi compagni?

Traccia n. 2 Scrivi un breve aneddoto in cui l'uso sbagliato della punteggiatura ha modificato una situazione o ha creato dei fraintendimenti.

Valutazione

In relazione alla prova, si valutano: l'originalità, la partecipazione, l'assertività e la capacità di lavorare in gruppo; si valutano inoltre la competenza lessicale, l'uso della punteggiatura e la correttezza ortografica.

ricevuta. A questo punto gli stessi studenti/attori ripropongono la scenetta e i compagni provano a esporre il significato dell'espressione. L'insegnante, per ciascuna frase, argomenta, informando gli studenti su quali sono i riferimenti culturali e storici che hanno dato origine al modo di dire.

Se ci sono alunni non italofoeni, l'in-

segnante chiede se anche nel loro Paese esistono modi di dire; quindi chiede di condividerli con tutti i compagni, cercando di spiegarne il senso.

⁷ "Il punto esclamativo", in A. Čechov, *Racconti*, Ed. BUR, Milano 2010, pp. 65-68.



Classe terza

Le donne e i cavalieri, le armi e gli amori Vedere Ferrara attraverso gli occhi delle sue signore

Monica **Capuzzi**

Finalità

Gli studenti, attraverso le storie di vita delle donne che fecero parte della corte estense, scoprono la città di Ferrara tra parole, immagini e note.

Obiettivi educativi

- Lavorare, individualmente e in gruppo, rispettando le richieste di un compito complesso.
- Formulare ipotesi, accostare idee, condividere documenti di vario genere, ascoltare e farsi ascoltare.
- Confrontarsi per scoprirsi originali.

Obiettivi didattici

- Condurre una webquest per la costruzione di un dossier di ricerca.
- Consolidare un efficace metodo di ricerca e di studio.
- Interpretare e manipolare testi di base per generare altri testi.

Percorso didattico

Il docente, dopo aver esplicitato come la finalità della presente UdA è quella di avvicinarsi ad una magnifica città rinascimentale attraverso le donne della corte estense, propone all'attenzione degli studenti Laura Malatesta, detta la Parisina¹. L'insegnante tace la storia della donna ma offre una serie

di indizi attraverso i quali arrivare a tratteggiare il profilo e la vicenda che hanno reso questa signora estense tanto tristemente famosa.

Il **primo indizio** è costituito da tre immagini², simili fra loro per fattura, che ritraggono Parisina Malatesta³; Ugo d'Este⁴, figlio di Niccolò III e, appunto, Niccolò III d'Este⁵.



Parisina Malatesta

Niccolò III d'Este

Ugo d'Este

Da: *Genealogia dei principi d'Este*, Roma, Biblioteca Nazionale Centrale

1 Si veda per un approfondimento romanzato il blog dedicato agli amori "reali" all'indirizzo <http://www.altezzareale.com/2011/05/05/donne-reali/cronaca-di-una-tragedia-annunciata-la-morte-di-parisina/>

Per ulteriori approfondimenti nel web si veda invece https://it.wikipedia.org/wiki/Parisina_Malatesta e in cartaceo A. Lazzari, *Ugo e Parisina nella realtà storica*, Rassegna Nazionale, Firenze 1915.

Nei secoli successivi la tragica vicenda di Ugo e Parisina ha ispirato un'infinità di poeti, novellisti e musicisti: da Lope de Vega a Lord Byron, da Donizetti a Mascagni fino a D'Annunzio.

2 Le immagini sono recuperabili in S. Accorsi, *Le donne estensi*, Cirelli e Zanirato editore, Ferrara 2009.

3 In [http://www.treccani.it/enciclopedia/laura-detta-parisina-malatesta_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/laura-detta-parisina-malatesta_(Dizionario-Biografico)/)

4 Il ritratto di Ugo è alla pagina https://it.wikipedia.org/wiki/Ugo_d%27Este Nella stessa pagina è visibile il ritratto di Niccolò III d'Este.

5 Il ritratto è alla pagina https://it.wikipedia.org/wiki/Parisina_Malatesta In alternativa è possibile offrire all'attenzione dei ragazzi anche i ritratti in bianco e nero della Parisina e di Ugo d'Este, datati 1640, di Antonio Cariola, visibili alla pagina <http://www.simonezagagnoni.it/storia-locale/ugo-e-parisina-cronaca-di-una-tragedia/>

Il **secondo indizio** è rappresentato dalle parole di uno storico del Cinquecento, M. Bandello, che così narra: “Era la marchesana bellissima e vaga e così baldanzosa e lasciva, con due occhi che amorosamente in capo le lampeggiavano”⁶.

Il **terzo indizio** è rappresentato dall’ascolto del preludio⁷ dell’omonima opera lirica di Pietro Mascagni le cui note accompagnano il libretto di Gabriele d’Annunzio⁸.

Il **quarto indizio** è rappresentato da queste parole: “Abbian l’istesso ceppo sotto l’istessa scure e i due sangui faccian l’istessa pozza”⁹.



Palazzo Reale, la cella della torre dei sei leoni o della Parisina

6 Matteo Bandello (1485-1561) fu agente diplomatico presso la corte di Isabella d’Este.

7 In https://www.youtube.com/watch?v=p429tdGj_Ec

8 Il testo di riferimento è, a riguardo, G. D’Annunzio, *Tragedie, sogni e misteri*, I, Mondadori, Milano, 1968.

9 In A. Frizzi, *Memorie per la storia di Ferrara* pubblicate per la prima volta nel 1791 oppure all’indirizzo <http://it.paperblog.com/cronaca-di-una-tragedia-annunciata-la-morte-di-parisina-370639/>

10 In https://it.wikipedia.org/wiki/Paolo_e_Francesca oppure <http://www.gradara.org/storia-di-gradara/paolo-e-francesca/>

Il **quinto indizio** consiste in una fotografia scattata a Ferrara, all’interno del palazzo Reale, che ritrae la porta spalancata di una cella, quella della Torre dei sei Leoni.

Chiede agli studenti, disposti in gruppi da tre, di formulare delle ipotesi sull’avventura di questa donna, al secolo Laura Malatesta, nata a Rimini. Per sostenerli nella formulazione delle loro ipotesi, fa una serie di domande, fra le quali possono comparire quelle di seguito elencate.

- Tre ritratti, due uomini e una donna, tutti della casata estense: perché proprio tre? Quale legame di parentela li unisce?
- “Bella, vaga, baldanzosa e lasciva”: come poteva essere la personalità di questa donna?
- Di che cosa il preludio ascoltato potrebbe costituire una indovinata colonna sonora? Di un film comico? Di una pellicola di genere drammatico?

Le parole del penultimo indizio, e cioè “Abbian l’istesso ceppo sotto l’istessa scure e i due sangui faccian l’istessa pozza”, potrebbero essere l’epilogo di un terribile episodio di cronaca nera, di un intrigante giallo o di quale altro genere di scrittura?

Ciascun trio, al termine di un tempo dato dal docente, esporrà le ipotesi formulate. Presumibilmente, emergeranno i tratti distintivi di un “triangolo amoroso” che potrebbe dar materia per un articolo di cronaca nera. L’insegnante, raccolte le ipotesi, non dà la soluzione del problema delineato con la classe ma indica agli stu-



Auguste Rodin, *Paolo e Francesca*, Musée Rodin, 1867, Parigi

denti la ricerca dello scioglimento di un fatto di cronaca straordinariamente simile, quello di Paolo e Francesca nell’Inferno dantesco, divenuto materia della più alta letteratura. Ai ragazzi sono fornite le terzine del *Canto V* (vv. 82-141), nelle quali individuare l’esattezza delle ipotesi formulate, ed una serie di immagini che ritraggono i due giovani amanti. Il compito è, appunto, conservare le ipotesi, formulate dai ragazzi, distinguendo quelle corrette da quelle errate.

Per sostenere il lavoro di ricerca, il docente parafrasa i passaggi del canto maggiormente significativi per trovare risposta al quesito iniziale, e cioè verificare in quale e in quanta misura le ipotesi formulate possano corrispondere al vero.

Le ipotesi avallate saranno quelle di seguito elencate.

- Il legame di parentela, seppur diverso, fra Paolo, Francesca e Gianciotto da una parte e Ugo, la Parisina e Niccolò III d’Este dall’altra;
- la tragica fine, ugualmente violenta, anche se tramite episodi differenti, dei protagonisti dei due triangoli amorosi;
- la conservazione di legami di alleanza, politica ed economica, fra casate diverse a scapito dei sentimenti che gli interessati potevano realmente provare gli uni per gli altri.

Per sintetizzare il lavoro svolto e per rendere maggiormente chiari il percorso di ricerca e di risoluzione degli interrogativi posti in esordio, il docente propone la creazione di una tabella di sintesi di seguito strutturata. Si arriva, giunti al capolinea di questo percorso di ricerca, a scoprire che la Parisina è innamorata del figliastro Ugo, figlio di Niccolò d’Este. A quest’ultimo lei, ancora giovanissima, era andata in sposa. I due giovani amanti, in virtù della reciproca passione, sfidano i valori tradizionali, non raramente ipocriti, della corte estense.

Così fanno anche Paolo Malatesta da Rimini e Francesca da Polenta da Ravenna, rispettivamente fratello e moglie di Gianciotto Malatesta che la tradizione vuole deforme e crudele¹⁰.

	Legami di parentela	Luogo	Tempo	Causa del tragico episodio di sangue	L'epilogo per morte violenta delle due vittime ad opera del carnefice
Ugo, la Parisina e Niccolò III	Ugo: figlio e amante della Parisina; la Parisina: amante di Ugo e moglie di Niccolò III	Ferrara	21 maggio 1425	Un piccolo foro, praticato nel pavimento fra la camera dei due amanti e lo studio di Niccolò III, che permise a quest'ultimo di avallare la soffiate di un cortigiano che sapeva del legame extraconiugale	La decapitazione della Parisina e di Ugo, per ordine di Niccolò III
Paolo, Francesca e Gianciotto		Ravenna	1289	La lettura del libro che narra dell'amore tra Lancillotto e Ginevra, che li spinge a baciarsi senza badare alla possibilità di essere spiati	L'accoltellamento, per mano dello stesso Gianciotto, dei due giovani amanti

A partire dalla tabella di cui sopra e con l'utilizzo di tutte le informazioni raccolte, il docente propone l'inseguirsi di piccole redazioni, di tre/quattro studenti che abbiano come compito quello di scrivere un articolo di cronaca con titolo, testo ed immagine da pubblicare su un quotidiano locale. E ciò in occasione dell'8 marzo, festa della donna. Il gruppo lavora alla progettazione e alla stesura di un contributo dal suggestivo titolo: *Parisina: la "malatesta" decapitata*.



Tiziano Vecellio, *Isabella d'Este*, Kunsthistorisches Museum, 1536, Vienna

Verifica e valutazione

Ciascun studente lavora alla progettazione e alla stesura di un articolo di cronaca (con titolo, testo, illustrazione e destinazione editoriale) relativo all'amore infelice di Paolo e Francesca.

Approfondimenti

Prima proposta di approfondimento interdisciplinare. I docenti di area umanistica e di area matematico-scientifica propongono una ricerca interdisciplinare relativa al triste fenomeno del femminicidio nel mondo, dalle origini del consorzio umano fino ai giorni nostri. L'indagine, che vede coinvolti piccoli gruppi di lavoro, configurati ancora una volta come una "redazione", deve dar vita ad un dossier di approfondimento che comprenda materiali di studio ed ipotesi di risposta agli item di seguito elencati.

- Aree del pianeta in cui il fenomeno è più o meno diffuso¹¹.
- Cause del fenomeno¹².
- Influenze culturali relative alle cause del fenomeno.
- Raccolta di articoli di cronaca e di documenti fotografici inerenti il fenomeno.
- Ricerca di una filmografia e di una bibliografia per lo studio del fenomeno.

- Recupero nel web di testimonianze relative al fenomeno¹³.
- Interventi legislativi contro il fenomeno¹⁴.

Seconda proposta di approfondimento interdisciplinare. Dopo aver imparato a ricercare e a ricostruire la vicenda della Parisina e di Francesca da Rimini, i docenti di area umanistica possono chiedere agli studenti di costruire la biografia di altre celebri donne della corte dei d'Este, fra le quali è d'obbligo suggerire Isabella, Beatrice, Lucrezia¹⁵.

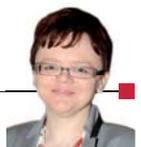
¹¹ In http://www.repubblica.it/cronaca/2015/11/25/news/violenza_sulle_donne_femminicidi_in_italia_e_nel_mondo-128131159/

¹² In <http://www.pourfemme.it/articolo/femminicidio-che-cos-e-significato-e-cause-del-fenomeno/61091/>

¹³ *Femminicidio: cinque storie più una per non dimenticare l'orrore* in <http://www.panorama.it/news/cronaca/femminicidio-cinque-storie-per-non-dimenticare-lorrore/>

¹⁴ 25 novembre: giornata internazionale contro la violenza alle donne in <http://www.emergency-live.com/it/news/stop-alla-violenza-sulle-donne-oggi-25-novembre-giornata-internazionale-contro-la-violenza-sulle-donne/>

¹⁵ In S. Accorsi, *Le donne estensi*, Cirelli e Zanirato editore, Ferrara 2009.



Italiano L2

Paolo **Nitti**

Insegnare la microlingua della scuola

Finalità

Si propongono alcuni suggerimenti per l'insegnamento della microlingua della scuola.

Obiettivi formativi

- Conoscere le specificità della microlingua usata a scuola.
- Applicare i materiali per lo sviluppo delle microlingue all'interno degli argomenti di L2, in maniera graduata rispetto alle interlingue e selezionare contenuti e attività pertinenti.
- Didattizzare i materiali secondo la prospettiva comunicativa.

Percorso didattico

Il contributo propone una riflessione sulle specificità dell'insegnamento della microlingua della scuola e diversi modelli di attività per livelli differenti di interlingua.

Percorso valutativo

Le attività e gli esercizi di questa proposta non sono pensati per un fine valutativo di tipo sommativo, in quanto l'articolo mira a proporre suggerimenti per l'insegnamento delle microlingue, in particolare di quella utilizzata a scuola.

È possibile utilizzare alcuni esercizi come test conclusivi per verificare la padronanza delle competenze di lingua italiana e l'acquisizione del lessico, ma è opportuno ricordare che le attività sono concepite per integrare, rinforzare o preparare elementi comunicativi all'interno dell'unità di apprendimento.

Ogni attività prevede momenti di valutazione in itinere collegati al buon andamento operativo e occorrerebbe strutturare dei questionari, preferibilmente in forma anonima, per accertarsi che il momento formativo sia stato significativo e soprattutto che sia stato piacevole.

L'insegnamento delle microlingue rientra all'interno delle specificità dei percorsi concepiti per la scuola Secondaria di I e di II grado.

La lingua speciale della scuola può sembrare problematica, specie nelle fasi iniziali di apprendimento, anche ai parlanti nativi.

La microlingua della scuola è propedeutica per l'accesso alle agenzie formative e per il benessere dei corsisti, giacché permette di disporre di strutture conversazionali e di lessico spendibili all'interno delle istituzioni scolastiche.

All'interno della lingua speciale utilizzata nelle scuole è possibile riconoscere alcuni elementi prettamente metalinguistici, di natura grammaticale e altri pedagogici, di natura formativa. Specie nelle fasi iniziali delle inter-

lingue, i parlanti possono incontrare problemi con i linguaggi speciali e, all'interno della scuola, questo può costituirsi come fonte di criticità.

Se da un lato la microlingua scolastica riguarda le strutture linguistiche della formazione, dall'altro assume valore disciplinare e costituisce l'osatura epistemologica delle discipline trattate.

Questa proposta si concentrerà sulle attività pensate per lo sviluppo della microlingua didattica-pedagogica, perché decisiva per consentire un primo approccio alla scuola del Paese ospitante.

Le linee di indirizzo degli approcci pedagogico-didattici orientano il mondo della formazione verso l'insegnamento delle microlingue già a partire dal II ciclo di istruzione, pri-

vilegiando i settori vicini e affini agli studenti e alle discipline scolastiche che si troveranno ad affrontare.

Un percorso iniziale di italiano L2 dovrebbe prevedere l'insegnamento delle strutture comunicative e del lessico da utilizzare nel corso delle lezioni e da poter sfruttare durante la frequenza delle altre materie, permettendo un accesso pieno alla scuola.

La microlingua della scuola riguarda il sapere – vocabolario specifico, il saper fare – competenza comunicativa all'interno della scuola e della scolarizzazione, e il saper essere – sostanziato attraverso l'applicazione degli elementi comunicativi rispetto al contesto di apprendimento.

L'approccio maggiormente diffuso per l'insegnamento delle microlingue

che fanno parte delle lingue straniere è orientato verso la metodologia CLIL; essa può avere un ruolo essenziale legato alla crescente padronanza linguistica degli studenti.

Balboni ricorda che mentre un approccio glottodidattico tradizionale si orienta verso l'insegnamento da parte degli insegnanti e l'apprendimento da parte degli studenti; la metodologia CLIL modifica il ruolo dei docenti in promotori e quello dei corsisti in utilizzatori della lingua¹. Posto che l'italiano è la lingua utilizzata dall'ambiente sociale nel quale si vive, lo studente straniero si troverà a comunicare in italiano anche al di fuori delle ore di L2, venendo a contatto con una lingua autentica, all'interno del bagno linguistico² di riferimento.

Generalmente le attività per lo sviluppo delle microlingue in lingua straniera non si basano su falsi pragmatici, ma si focalizzano su porzioni della lingua, promuovendo l'uso attivo e consapevole delle strutture comunicative e del lessico.

Nel corso delle attività orientate allo sviluppo delle microlingue non si impara uno strumento da poter utilizzare in un futuro più o meno incerto, ma si apprendono elementi e strutture da poter immediatamente spendere nelle ore successive per lavorare su informazioni e concetti reali e veri, non simulati o viziati da falsi pragmatici, tipici della didattica linguistica tradizionale³.

La proposta non intende esaurire le potenzialità dell'insegnamento della microlingua della scuola, ma ha per obiettivo la sensibilizzazione degli insegnanti di italiano L2 sulla lingua speciale propedeutica per tutte le dimensioni dell'apprendimento formale in contesto italofono.

I docenti sono liberi di svincolarsi dalla ripartizione proposta e di utiliz-

zare le attività come spunti per inserire elementi di microlingua della scuola all'interno dei percorsi strutturati, oggetto di lezione. Gli esercizi e le attività osservano una suddivisione per livello linguistico e si concentrano sulla dimensione microlinguistica della scuola italiana concepita nella sua totalità; dai primi anni di studio alla formazione universitaria.

Attività 1: Dialogo da completare

Profilo studenti: B1-B2

TRACCIA: In quattro continuate il dialogo di classe, considerando che uno di voi desidera rimandare l'interrogazione, un altro vuole essere interrogato, la professoressa desidera interrogare e una ragazza non si sente bene, ma non intende prendere in giro l'insegnante. Ciascuno di voi deve parlare per almeno 6 battute e occorre che usiate almeno una volta tutte le espressioni tra le parentesi.

(giustificazione - assente - ritardo - rimandare - alzare la mano - avvisare i genitori - scrivere sul diario)

Professoressa: Buongiorno ragazzi, oggi avete studiato?

Ragazzo 1: Io vorrei giustificarmi; ieri non sono stato bene.

Professoressa: Non avrei interrogato sugli argomenti di ieri, ma su quelli precedenti.

Ragazza 1: A nome della classe, chiederei di spostare l'interrogazione; oggi abbiamo già tre verifiche e sono tutte difficili.

Professoressa: Siete tutti d'accordo?

Ragazzo 2: Non tutti, alcuni hanno studiato.

Professoressa: Allora interrogo due o tre volontari, chi viene?

Ragazza 2: Io!

Attività 2: Dialogo da completare

Profilo studenti: A1

Tempo: 10-15 minuti

TRACCIA: Sai collegare le scuole italiane all'età giusta? Domanda all'insegnante le parole che non conosci.

Il sistema scolastico italiano

UNIVERSITÀ	6-11 anni
ASILO NIDO	19-24 anni
SCUOLA MEDIA	11-14 anni
SCUOLE SUPERIORI	2-6 anni
SCUOLA ELEMENTARE	14-19 anni

TRACCIA: Ora metti in ordine le scuole in ordine crescente.

Es.:

1. ASILO NIDO -> 2. _____ --> 3. _____ -->
4. _____ --> 5. _____

Curiosità sulla scuola italiana

È obbligatoria l'istruzione impartita per almeno 10 anni e riguarda la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni. Lo studente deve conseguire un *titolo di studio* della scuola secondaria di primo grado entro i 18 anni.

L'istruzione in Italia è gratuita. La scuola elementare si chiama più correttamente "scuola primaria", la scuola media "secondaria di primo grado" e le scuole superiori "secondarie di secondo grado", ma gli italiani continuano a chiamarle come tanto tempo fa.

Che cosa significa **titolo di studio**? Discutiamo in classe.

¹ Cfr. Balboni 2014, p. 215.

² Per bagno linguistico si intende l'ambiente socioculturale tipico delle situazioni di lingua seconda.

³ Cfr. Balboni 2014.

Attività 3: Comprendere una lettera

Profilo studenti: A2-B1

Tempo: 60-80 minuti

TRACCIA: Leggete in coppie la lettera che Alessia ha scritto all'amica.

Cara Emanuela,
 Come stai? Io sto bene, a settembre ho cambiato scuola: sono molto felice! A giugno ho finito il secondo anno di scuola superiore: finalmente! Sono stati mesi lunghi e anche un po' noiosi. Ora sono iscritta al liceo Umberto I di Torino; seguo il liceo linguistico. Studio spagnolo, inglese e francese, sono tre lingue difficili, ma in classe posso migliorare. I professori sono molto bravi anche se le classi sono temporaneamente inagibili: non è facile fare lezione, se a scuola ci sono i lavori. Ho iniziato a lavorare, aiuto mia madre in negozio, quindi non riesco a studiare come vorrei. Quando mi sento indietro, vado al *ricevimento* dai professori, così *rimango al passo* con le lezioni. Non voglio proprio essere *bocciata* a fine anno, quindi studio molto, anche di sera.
 Pensa che ieri sono andata a scuola e le lezioni erano state cancellate per uno sciopero. Nessuno mi ha avvisata; forse i nuovi compagni non mi considerano molto e, devo pensare, anche i nuovi professori.
 Ora ti saluto, vado a studiare un po' di letteratura spagnola. È un orale, non un test scritto... Che paura! Ora devo andare, ti saluto e ti mando un bacione. A presto,
 Micaela

TRACCIA: Conoscete tutte le parole del testo? Sottolinea le parole che non hai capito e discutine con i compagni e con il professore. Quali parole si riferiscono al mondo della scuola e dell'università? Trovatele nel testo.

TRACCIA: Ora rispondete alle domande.

- 1) Che cosa studia Micaela?
- 2) Micaela è triste o felice del percorso scelto?
- 3) Che cosa fa Micaela quando non studia?
- 4) Come riesce a stare al passo con le lezioni?
- 5) I professori di Micaela sono disponibili? Perché?
- 6) Descrivi il rapporto fra Micaela e i nuovi compagni
- 7) Quando studia Micaela? In quale momento della giornata?
- 8) Che cosa succede nella scuola di Micaela?

TRACCIA: Scrivete una lettera di risposta a Micaela, immaginando di essere Alessia. Dovete aiutarla a trovare i lati positivi del nuovo percorso e invitarla a trascorrere del tempo con voi durante le vacanze. La lettera deve contenere almeno 100 parole.

Attività 4: Sviluppare il lessico della scuola

Profilo studenti: A1-A2

Tempo: 10-15 minuti

TRACCIA: Trovate a coppie il significato corrispondente di queste parole.

1) RICEVIMENTO	a) essere aggiornati
2) MENSA	b) risultati di una parte o di tutto l'anno scolastico
3) BOCCIATO	c) appunto del professore sul diario rivolto ai genitori
4) AVVISO	d) posto dove si mangia
5) INTERROGAZIONE ORALE	e) pausa
6) VERIFICA	f) annuncio del professore
7) INTERVALLO	g) giorno deciso per un esame
8) RIMANERE AL PASSO CON	h) domande a voce
9) NOTA	i) non aver superato un anno
10) PAGELLA	l) parlare con il professore dopo lezione

Attività 5: Lavorare sulla collocazione delle parole

Profilo studenti: A2

Tempo: 5-10 minuti

TRACCIA: Completa le frasi con le parole del riquadro.

nota – verifica scritta – avviso
 – insufficiente – professore
 – interrogazione orale – ricevimento

- a) Roberta ha preso una _____ *nota* _____ perché non ha portato i compiti in tempo.
- b) È arrivato un _____ per e-mail. Domani non ci sarà lezione.
- c) Marco non ha studiato ha preso _____ all'interrogazione di spagnolo: dovrà sostenerla un'altra volta.
- d) Oggi non ho capito la lezione, quindi vado a parlare con il professore al _____
- e) Devo studiare molto bene per la verifica di storia e ripetere tante volte, perché non è scritta ma è un' _____
- f) Ieri mi sono addormentato a lezione, il _____ era molto arrabbiato!
- g) Dov'è il mio astuccio? Ho bisogno della penna e della calcolatrice per fare la _____ di matematica.

Attività 6: Riordinare e produrre un dialogo

Profilo studenti: A2-B1

Tempo: 15-30 minuti

TRACCIA: Riordina le frasi di questo dialogo tra un professore (P) e uno studente (S).

S. – Vorrei sapere quando sarà l'interrogazione di storia.	(...)
S. – Per il momento, di niente. Arrivederci.	(...)
S. – Buongiorno. Posso? È oggi il suo ricevimento?	(...)
P. – Sì certo, di che cosa hai bisogno?	(...)
P. – Buongiorno.	(...)
S. – La ringrazio, professore. Arrivederci.	(...)
P. – Posso fare altro per te?	(...)
S. – Se ho bisogno, allora vengo al ricevimento.	(...)

TRACCIA: Ora divisi a coppie, immaginate di essere uno studente e un professore e proponete un dialogo simile. Lo studente desidera partecipare al ricevimento al di fuori delle ore scolastiche per chiarire un argomento e far correggere dei compiti. Il professore riceverà lo studente e lo rassicurerà.

Attività 7: Riconoscere le situazioni**Profilo studenti: A1-A2-B1**

Tempo: 30-40 minuti

TRACCIA: Riconosci a quale situazione appartengono i dialoghi?

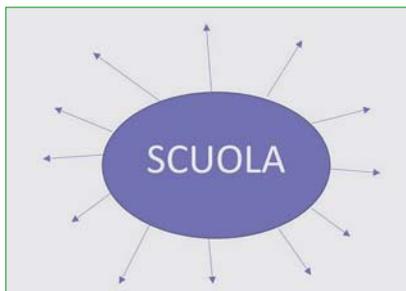
Le lezioni sono faticose e la classe desidera riposarsi	Marco: Ciao Andrea, come stai? Andrea: Insomma, sono un po' stanco. Sto studiando molto in questi giorni. M: Che cosa stai studiando? A: Sto studiando per l'interrogazione di Arte e immagine. M: Ah, anche io sto studiando per la stessa materia, Marta invece è già stata interrogata. A: Non lo sapevo, e com'è andata? M: Insomma, il professore era nervoso e lei si è agitata. È un po' timida e le interrogazioni orali la spaventano. A: Ho capito, allora le chiederò qualche consiglio per studiare.
Compagni che discutono di un'interrogazione	Roberto: Scusi! Siamo stanchi morti, non potremmo anticipare l'intervallo? Professore: No ragazzi, non è possibile, ci sono delle regole e non possiamo fare altrimenti. R: Noi non riusciamo ad andare avanti, abbiamo avuto due ore di matematica e non possiamo concentrarci! P: Va bene, quello che posso fare per voi è proporvi un'attività più interessante; un gioco, così potete rilassarvi. R: Grazie!
In classe c'è tensione perché una studentessa ha risposto male all'insegnante	Annamaria: Ragazzi, la professoressa è assente e, mentre aspettiamo una supplente, resto con voi. Emanuele: Che bello! Avevamo una verifica; possiamo dormire? A: L'importante è che non disturbiate gli altri. E: La scuola è vuota, sono tutti andati in gita a Novara, comunque va bene, non facciamo rumore.
Colloquio famiglia-insegnanti	Professoressa: Non devi rispondere male, Roberta, altrimenti ti metto una nota. Non tollero questi comportamenti! Roberta: Io non rispondo male, probabilmente non ci siamo capite; così non si può continuare! P: Vuoi andare in Presidenza? Se non la smetti, ti allontano dalla classe. R: No, va bene, mi scusi.
La bidella resta con gli studenti in attesa di un altro professore	Elisabetta: Allora ci vediamo a casa mia? Paolo: Ely, abiti distante, non potremmo trovare un posto comodo per tutti? Siamo in cinque! Michela: Paolo ha ragione, perché non ci vediamo in zona da me? È un posto comodo per tutti. Walter: Sì, va bene. Io porto qualcosa da mangiare e Luca da bere. E: Dobbiamo studiare per la relazione di scienze, non mangiare! W: Ma non succede nulla, se mangiamo nel frattempo! P: Ok, chi porta il cartellone? M: Io! Ho già comprato tutto. E: Ma non hai pensato anche a stampare le immagini che ci servono? Se ce le chiede? P: Non le ha chieste a nessuno, perché dovremmo preoccuparcene? M: Ely, sei troppo ansiosa, devi calmarti. Diciamo a Walter di comprare dei dolci, così ti passano le preoccupazioni. E: Ahahahaah, hai ragione. Dai, ci vediamo dopo allora! Ciao ciao!
I compagni si organizzano per lo studio	Professoressa: Buonasera, bentrovati! Genitori: Grazie, buonasera. Siamo un po' preoccupati, come sta andando Sara? P: Sara è molto brava in storia, però è un po' lenta nelle altre materie. G: E riguardo a quella nota di due mesi fa? P: Non ci sono problemi, la situazione si è ridimensionata; Sara adesso porta sempre il materiale. G: Bene, ci sono altri problemi? P: Fossero tutti come Sara, vivremmo in una scuola perfetta. Qualche problema può capitare, specie il primo anno. Dovete essere soddisfatti, è una ragazza educata e molto collaborativa. G: Grazie mille, è stata gentilissima. A presto, P: Grazie a voi per il tempo dedicato alla scuola, a presto!
La classe sta andando in gita	Professore: Avete segnato i compiti sul diario? Francesco: Sì, ma non ho capito come svolgere il quarto esercizio. P: Il procedimento è lo stesso che abbiamo adottato in classe, ricordi? F: Sono arrivato in ritardo e non ho seguito questa parte. Come posso fare? P: Ho un'ora buca domani alle 11.00, se puoi, chiedi il permesso di parlare con me una decina di minuti e te lo spiego. Sarò in aula insegnanti. F: Forse abbiamo un tema di italiano, ma non sappiamo se la professoressa ci sarà; oggi era assente. P: Mettiamoci d'accordo domani stesso, farò un salto qui durante l'intervallo. F: Grazie Prof!
Uno studente e un professore si mettono d'accordo per il ricevimento	Professoressa: Salite uno alla volta e non vi spingete, il viaggio è lungo e dovete comportarvi bene! Miriam: Quante ore di viaggio sono? Professoressa: Ci vorranno tre o quattro ore al massimo. Miriam: Posso stare vicino al finestrino e davanti? Ho la nausea sul pullman. Professoressa: Sì, va bene.

Attività 8: Introdurre la microlingua della scuola

Profilo studenti: A1-A2

Tempo: 10 minuti per la prima parte, 10-15 minuti per la seconda

INDICAZIONI: Si propone uno *spidergram* da riprodurre sulla lavagna o sulla LIM per favorire la fase di riscaldamento, di *warming-up* rispetto alle attività successive. Sono disponibili alcune domande per disciplinare la partecipazione all'esercizio in plenaria.



Sai com'è organizzato il sistema scolastico del tuo Paese? Quanti anni di scuola bisogna fare? Come si divide? È obbligatorio? La scuola ha qualcosa in comune con quella italiana? Scrivi un breve testo descrivendo quello che ti ricordi della scuola del tuo Paese e poi confrontati con l'insegnante e con i compagni.

Bibliografia

- P. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Novara 2014.
- G. Berruto, *Prima lezione di sociolinguistica*, Editori Laterza, Roma-Bari 2005.
- C. Bettoni, *Imparare un'altra lingua*, Editori Laterza, Roma-Bari 2007.
- W. Klein, *Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1986.
- S.D. Krashen, T.D. Terrell, *The Natural Approach*, Pergamon, New York 1983.
- L. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1980.
- P. Watzlavick, *Il linguaggio del cambiamento. Elementi di comunicazione terapeutica*, Feltrinelli, Milano 1977.

Attività 9: Cruciverba sulla scuola

Profilo studenti: A1-A2

Tempo: 10-15 minuti

INDICAZIONI: Un'altra attività per il riscaldamento iniziale è un cruciverba focalizzato sulla microlingua scolastica. Gli studenti possono svolgere l'esercizio singolarmente, divisi a coppie o in piccoli gruppi.

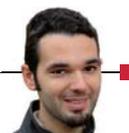
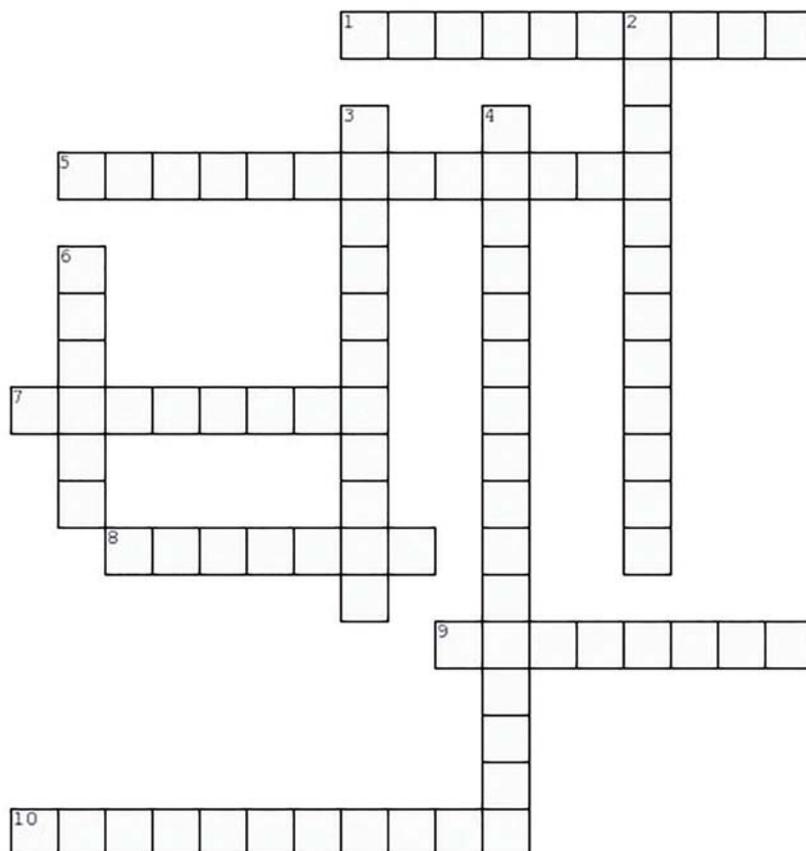
TRACCIA: Svolgi il cruciverba e confrontati con i tuoi compagni.

ORIZZONTALI

1. persona che insegna a scuola o all'università 5. contrario dell'esame orale 7. quando uno studente non passa un esame 8. data dell'esame 9. persona che frequenta la scuola o l'università 10. momento in cui uno studente può fare domande al professore

VERTICALI

2. la scuola italiana tra gli 11 e i 14 anni 3. contrario dell'esame scritto 4. lo studente lo ottiene alla fine di un ciclo di studi 6. in Italia è gratuita e inizia a 6 anni



Inglese

Caterina **Pavesi**

Cultural Awareness: British vs American English

Very frequently, lower secondary school coursebooks teach British English lexis and pronunciation, but outside school students often encounter American English and “Englishes” from all around the world. The following article presents activities focussing on the main differences between English and American in terms of vocabulary, sounds and word stress, and helps students identify them through awareness-raising activities and practice them in a communicative task.

Teaching pronunciation

Two Second Language Acquisition (SLA) theories have had a strong influence on the teaching of pronunciation in the ELT classroom: Audiolingualism and Communicative Language Teaching. The teaching of pronunciation grew in prominence in the 1950s with the Direct Method and Audiolingualism, which used drills and chants to “create the habit” of native-like pronunciation. From the 1970s, however, pronunciation teaching was cast aside by proponents of Communicative Language Teaching (CLT) based on the *critical period hypothesis*, which claims that



it is impossible for adult learners to achieve native-like pronunciation. In the early 1980s, in the wake of Krashen’s Natural Approach, SLA theory stated that pronunciation cannot be taught. According to Krashen and his followers, focussing on pronunciation in the classroom was useless at best, and it could even be detrimental: Pronunciation training, in fact, resulted in *monitor overuse*, which could actually decrease fluency.

More recent studies have found that such drastic views do not actually reflect the complex variety of factors that underlie the learning of pronunciation in an ESL or in an EFL environment. These factors are psychological, motivational and social as much as phonological and developmental. Jones (2002), for example, believes that pronunciation should be taught in concert with the other skills and through consciousness-raising activities. Giving learners linguistic information on pronunciation, in fact, empowers them to improve on their own. In particular, instead of being presented with features, learners should be encouraged to listen to English and work them out for themselves through guided discovery activities. Listening activities are deemed to be extremely important for pronunciation, especially authentic listening tasks presenting various accents. Moreover, while drilling decontextualised words or phrases clearly has its limitations, trying to imitate sounds and intonations in the context of communicative activities, such as dialogues for example, can be motivational. It may also help learners build the “foreign language



speaking persona” that will enable them to become autonomous and proficient lifelong learners of English.

Pronunciation and the EFL classroom

Unfortunately, the opposed views of teaching pronunciation summarised above are still shaping classroom materials. In most EFL books pronunciation activities are few and far between and still retain the characteristics of the Audiolingual method. On the positive side, however, modern coursebooks incorporate a considerable amount of multimedia materials. Moreover, since nowadays English is spoken all over the world both as a native and as a second language, they generally include many different accents. In addition to this, more and more multimedia materials are available on the Internet, as there are several websites devoted to pronunciation and to the sounds of English¹.

¹ A very useful example is the cycle of lessons on pronunciation available at the BBC Learning English Website: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation>

In an EFL context, the main problem with the teaching of pronunciation is that, in general, teachers are not native speakers and, while they may feel that they should be teaching the “proper” British English pronunciation (so-called “Received Pronunciation”), at the same time they may not feel up to the task. In some schools, consequently, it is the native speaker teacher who is in charge of pronunciation work. However, this does not solve the problem entirely. Native speaker “conversation teachers” usually come from the four corners of the world, so which pronunciation are they teaching? But most importantly, does it really matter? It probably doesn't, because pronunciation teaching is gradually shifting away from the conventional models of the native speaker (Graddol, 2006) and focusing on enabling learners to become International English users. Busà (2008:114) summarises it with the following words:

“Today, in a world characterized by an infinite number of English accents, promoting a ‘perfect English accent’ appears unsustainable. Rather, the emphasis has shifted on pronunciation that is intelligible, and the focus on instruction is a list of features which are deemed particularly detrimental to intelligibility if not corrected”.

Within this framework, the need of a native speaker target model is superseded and EFL teachers can simply be fluent bilingual speakers who help learners attain an intelligible pronunciation that may still retain some accent features that can be traced back to their national identity. Intelligibility and pragmatic strategies for intercultural communication can become the focus of pronunciation lessons, and pronunciation teaching can be meaningful and contextualised and even used as a basis for cultural awareness activities, as in the module proposed below.



British vs American English: aims and objectives

In the EFL classroom, learners should be exposed to different accents, just like they are in real life. Many lower secondary school students spend time on the Internet, listening to their favourite songs, watching American TV shows or international YouTube channels, and they encounter English that is often different from the one they are taught at school. Students often find this fascinating and puzzling at the same time. The teacher can become their guide in the discovery of the differences between the two major “Englishes”. The module below introduces some of the cultural and historical differences that lie behind the development of American English. The set of activities that follow can be used in the second or third year depending on the level of the class. Although it is devised around some of the main differences between the two accents, the teacher does not have to be an American English pronunciation expert. The module, in fact, uses very accessible video materials and the focus is on the more salient differences between the two accents.

As for the students, the aims of the module are:

- listening for the differences between the two accents,
- completing an explanation of three specific differences,
- promoting cultural and intercultural awareness,
- having fun trying to impersonate a British and an American teenager talking to each other.

Activities

The following activities introduce American English features through reading and listening. The videos used for the module are available on YouTube and can be downloaded using KeepVid (<http://it.keepvid.com/>) online, and then stored in the class computer. This is advisable if you want to use the module more than once, as sometimes YouTube or its users remove some of the videos.

LESSON 1: Different words

The first lesson presents a reading text about the lexical differences between British and American English through a very short history of American English. Students read the text and complete the exercises below.

HANDOUT 1: Read the text below.

SHORT HISTORY OF AMERICAN ENGLISH

People in the US and Canada speak English... or do they?

The English spoken in North America is different from the one spoken in Britain. From the moment the British colonists landed in America (1607), they needed names for all the plants and animals that were not found in Europe, so they borrowed words from the Native Americans. Words like "raccoon" (procione), "squash" (zucca) and "moose" (alce), for example, are not originally English, but come from Algonquian, a family of American Indian languages spoken along the North-Eastern coast.



Starting from the 18th century, the two languages developed more and more independently. America and Britain were very far away and some language changes did not take place in both countries. Some words that are forgotten in England are still used

in America. For example, Americans use words like "fall" (autunno), "faucet" (rubinetto), "diaper" (pannolino), and "candy" (caramelle), but today the British use "autumn", "tap", "nappy", and "sweets".

There are many other words that are different on the two sides of the Atlantic Ocean. Many examples date back to the 20th century, when cities expanded and cars started dominating the landscape. For example, in the US they say "freeway" (autostrada), "subway" (metropolitana), and "parking lot" (parcheggio), while in the UK these same things are called "motorway", "underground" and "car park".

Another main feature of American English is that it has incorporated words from a lot of different languages through immigration. In the 18th, 19th and 20th centuries lots of people from Europe and from Asia emigrated to America. These immigrants brought their words to America, the Dutch arrived with "coleslaw" (insalata di cavolo) and "cookies" (biscotti), the Germans with "pretzels" and "delicatessen" (specialità gastronomiche), and the Italians with "pizzas" and "pastas".

In the 20th century the US gradually became an economic superpower and American English created new words for things that did not exist before. For example, the lan-

guage of "business" and words like "blue chips" (azioni in borsa), "white collars" (impiegati, colletti bianchi), "merger" (fusione tra imprese), and "downsizing" (ridimensionamento aziendale) originated in the US and then they were used in the rest of the world. In the same period, some American English words travelled back to Britain because all things American were fashionable, and so the British started using words like "cool", "movies", "groovy", "jazz" and "rock 'n' roll".

Today, all over the world, about 1.5 million people speak English. About a quarter are native speakers, they learn it when they are children as their first language, a quarter speak it as a second language, and half speak English as a foreign language (or, at least, they try...):-)

Adapted from: <http://www.open.edu/openlearn/languages/english-language/the-history-of-english-ten-minutes>

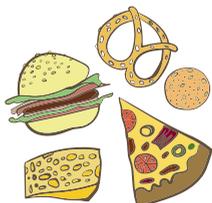


Exercise 1: Differences in vocabulary
Fill in the blank spaces below with information from the text:

- Words that come from Native American languages:
 -
 -
 -

Key: raccoon, squash, moose.

- Words that come from European languages:



-
-

-
-
-
-

Key: coleslaw, cookie, pretzel, delicatessen, pizza, pasta.

- Words that are different in British and American English:

British English	American English

Key: autumn/fall, tap/faucet, nappy/diaper, sweets/candy, motorway/freeway, underground/subway, car park/parking lot.

- Words "invented" in America that are used in Britain:
 -
 -
 -
 -
 -
 -
 -
 -
 -

Key: blue chips, white collar, merger, downsizing, cool, movies, groovy, jazz, rock 'n' roll



Exercise 2: The difference between American & British vocabulary

To review and expand their lexis, learners can watch the videos below. The first four are suitable for second year, while the last would work well in third year. It shows two friends, one from Nottingham, UK, and the other from Los Angeles, in the US, showing pictures and arguing over the pronunciation of different words in British and American English. Students can watch the videos and add the words to the table above. Alternatively, if you are working in a “flipped classroom”, you can ask students to watch the videos at home, print some pictures illustrating the various vocabulary items and then, in class, make group posters. This could be a way to produce a lasting memory of the contents of the lesson.

<https://www.youtube.com/watch?v=k-of0oQeEKI> (1:52 minutes)

<https://www.youtube.com/watch?v=4jvRzPiHBiO> (1:50 minutes)

<https://www.youtube.com/watch?v=xS6S3PtRG8E> (1:21 minutes, no audio)

<https://www.youtube.com/watch?v=QNJeSGaCYPs> (1:22 minutes, no audio)

<https://www.youtube.com/watch?v=P6ekn8h6jzE> (1:50 minutes)

LESSON 3: Different accents

The video gives examples of the main differences in the two accents. At lower-secondary level, it is advisable to focus on the most obvious differences between British and American English, namely those involving “r” and “t”, and the differences in word-stress.

The video below can also be watched at home in the context of a “flipped classroom” and then discussed and reviewed in class. The first five minutes focus on the different pronunciation of the letters “r” and “t”. In order to promote an awareness-raising and inductive approach to pronunciation features, the learners watch the video and then complete the sentences summarising the main differences.

<https://www.youtube.com/watch?v=2nAnT3PASak>

HANDOUT 2:

Exercise 3: The difference between American & British pronunciation of “r” and “t”

Complete the sentences below by choosing the right word:

- In British English the “r” is **(a) always pronounced/(b)dropped** in the middle or at the end of the word.
- In American English the “r” is **(a) always pronounced/(b)dropped** in the middle or at the end of the word.
- In British English the “t” is **(a) always pronounced/(b)sometimes dropped**.
- In American English the “t” is **(a) always pronounced/(b)sometimes dropped**.
- In British English the “t” in the middle of the word is pronounced **(a) always in the same way/ (b) as a soft “d”**.
- In American English the “t” in the middle of the word is pronounced **(a) always in the same way/ (b) as a soft “d”**.

Key: 1 b / 2 a / 3 a / 4 b / 5 a / 6 b

To review the main differences between British English and American English you can give students a table like the one in exercise 4. The words can be read by the teacher, alternatively you can access an online learner dictionary such as the Oxford or Cambridge University Press ones². First, look up the words, then, without showing them to the students, click on the American English or British English audio icon and ask the students to listen and guess which accent you clicked.

Exercise 4: Recognising the differences

Listen to the words and write BrE next to the words you hear pronounced in British English and AmE next to the words you hear pronounced in American English.

The sound “r”	The sound “t” (in the middle of the word)	The disappearing “t”
hard	better	what
work	water	centre
learn	Saturday	cut
word	writing	interview
other	bottom	Internet
chair	waiter	
bar	party	
turn	notice	

The next activity uses the first 1:20 minutes of the video below. Students can hear words pronounced in the two varieties and they are asked to underline the stressed syllable.

<https://www.youtube.com/watch?v=dcXxCzvVHYM>

Exercise 5: Differences in word-stress

Listen and underline the stressed syllable in each word.

Differences in stress	
BrE	AmE
Example: <u>ADULT</u>	Example: AD <u>U</u> LT
BALLET	BALLET
BROCHURE	BROCHURE
GARAGE	GARAGE
VACCINE	VACCINE
ADVERTISEMENT	ADVERTISEMENT
HOSPITABLE	HOSPITABLE
AGILE	AGILE
MOBILE	MOBILE

After the review exercise, the students can move on to practising the accents. The class can be divided into pairs or groups, preferably mixed-abilities. They can take turns and practice saying the words in British and in American English, while the others in the group have to guess which one they said. Some students will at first exaggerate the differences or pronounce the words in a more neutral way, just as they would do when they were reading normally. The aim of the exercise is not to become perfect at imitating the accents, but to have fun with pronunciation and enjoy listening to themselves speaking differently. As a result, students may become more prone to take risks with pronunciation in the future.

² Available at: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> and <http://dictionary.cambridge.org/>

LESSON 2: Practice activities

In order to practice the differences they have learnt, the students are divided into groups and they are asked to practise a dialogue between a British teenager and an American teenager arguing over their accents. If the students enjoy the activity and they are confident enough to perform in front of the class, each group can select two students to perform the dialogue and the classmates can vote for the best imitation of the British and American accents. The last part of the activity can be great fun for the students but it is optional, because learners who are not confident or too shy to speak in front of others should not be pushed to do so.

HANDOUT 3:**Exercise 6: Dialogue**

Read the dialogue between two YouTubers. The underlined words are different in British English and American English. Practice reading/acting out the dialogue in pairs.

BOB: My name's Bob and I'm American. My friend Jake is from Brighton, in England. He says I have an accent, but I think he has an accent.
You say words in a different way, man.
JAKE: Words? Which words?
BOB: Words like word, for example.
JAKE: Whatever, I'm hungry, I'm going to eat a biscuit.
BOB: What are you eating? That's not a biscuit, it's a cookie.
JAKE: Whatever, I'm thirsty now, I want a glass of water.
BOB: You mean a glass of water.
JAKE: Water!
BOB: Water!
JAKE: Stop, let's be adults.
BOB: Adults you mean.
JAKE: Americans... you even drive on the wrong side of the road.
BOB: No, we don't. We literally drive on the "right" side of the road.
JAKE: Yeah, right. Your houses have a garage.
BOB: Our houses have a garage.
JAKE: Garage!
BOB: Garage!
JAKE: The English accent is better!
BOB: Not true! The American accent is better!
BOB: Wait, let's not argue. It's Saturday... Let's go to a party!
JAKE: You're right, it's Saturday... let's go to a party. But before, I need a cup of tea.
BOB: A cup of coffee... OK, OK different is great!

**Assessment**

These activities were not devised for assessment. They are aimed at developing students' awareness of the distinctive features of two varieties of English.

Conclusion

The activities in the present module connect ELT and the English lan-

guage classroom to the students' real world experiences by focussing on the main differences between English and American in terms of vocabulary, sounds and word stress. They were devised to teach pronunciation in concert with listening and to help students identify differences through awareness-raising activities and to contextualise pronunciation work by connecting it with content, communication and fun activities. In addition, by imitating the accents and impersonating someone else, students can work at the creation of their English-speaking persona, which plays such an important part in learners' language proficiency.

Bibliografia

- Busà, M.G. (2008) *Teaching Prosody to Italian Learners of English: Working towards a New Approach*. EUT-Edizioni Università di Trieste.
- Graddol, D. (2006) *English next*. Vol. 62. London: British Council.
- Jones, R.H. (2002) Beyond "Listen and Repeat": Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition. In Richards, J.C. and Renandya W.A. (Eds.). Cambridge University Press.



Francese

Emanuela **Buizza**

Des sports et des sports

Obiettivi

Conoscere il lessico relativo alle attività sportive, conoscere le funzioni comunicative per parlare di attività sportive, conoscere gli avverbi di frequenza, riflettere sulle caratteristiche di alcuni sport, riflettere sui benefici dell'attività fisica per la propria salute.

Lo sport è un tema generalmente apprezzato dagli adolescenti, anche nelle ore di seconda lingua straniera. Le attività del percorso sono pensate in modo particolare per gli alunni di prima, ma si prestano a essere adottate anche in seconda e in terza, come spunto per ripassare argomenti già affrontati. In conclusione degli esercizi, che mirano principalmente ad ampliare le conoscenze lessicali e a potenziare l'abilità di interazione e produzione orale, viene proposto un semplice approfondimento con documenti autentici per ciascuna delle tre classi.

Il percorso inizia con un'attività che aiuti gli studenti a reperire i nomi di sport francesi che già conoscono, in quanto sono parole di origine straniera usate anche in italiano. Si proietteranno alla LIM alcune immagini di semplici attrezzature sportive (una racchetta da tennis, un pallone da rugby, una mazza da golf, un canestro, ...) e si chiederà di indicare in quali sport siano utilizzate. Gli sport individuati saranno annotati sul quaderno con l'articolo determinativo in francese (*le tennis, le rugby, le golf, le basket, le hockey, le surf, ...*) Questo semplice esercizio permetterà di mettere a frutto le conoscenze pregresse degli alunni, che si renderanno conto di conoscere più parole francesi di quanto non immaginassero. Per ampliare le conoscenze lessicali, verranno mostrate altre immagini



che illustrano attività sportive, abbinare ai nomi francesi. Dopo aver ascoltato e ripetuto i nuovi elementi lessicali, si proporranno delle attività per memorizzarli in forma orale e scritta: molti esercizi possono essere facilmente reperiti in Internet per poi essere svolti in classe alla LIM o sul proprio computer come lavoro domestico (esercizi di abbinamento parola-immagine, di classificazione del lessico, di completamento delle parole, cruciverba ...). A conclusione del lavoro di ampliamento lessicale, gli alunni giocheranno a bingo con i

nuovi sostantivi imparati: anche in questo caso, la rete ci verrà in aiuto con diverse versioni del materiale di gioco (schede, tessere e tabellone). A questo punto, l'insegnante presenterà alcune funzioni linguistico-comunicative per parlare di sport. L'insegnante chiederà agli alunni di rispondere a delle domande aperte e chiuse, che permettano di utilizzare i nuovi elementi lessicali, nonché di ripassare le espressioni per esprimere i propri gusti: *Tu aimes le sport ? Tu aimes le foot ? Quel est ton sport préféré ?* L'insegnante insisterà affinché gli alunni rispondano con delle frasi complete, anche fornendo dei modelli di risposta.

Tu aimes le sport ?

Oui, j'aime / j'aime beaucoup le sport.

Non, je n'aime pas / je n'aime pas trop le sport.

Tu aimes le foot ?

Oui, j'adore le foot.

Non, je déteste le foot.

Quel est ton sport préféré ?

Mon sport préféré est le tennis.

In seguito, saranno poste delle domande più complesse, che prevedono l'uso del verbo *jouer* et *faire*, nonché l'uso delle preposizioni articolate. Anche in questo caso, saranno forniti dei modelli da seguire:

Qu'est-ce que tu fais comme sport?

Je fais **de la** natation. Je fais **du** patinage. Je fais **de** l'équitation.

Je joue **au** foot. Je joue **à la** pétanque.

L'insegnante darà la parola agli studenti, che si porranno a coppie le domande presentate. Successivamente inviterà a riflettere sull'uso delle preposizioni dopo i verbi *jouer* e *faire*, invitandoli a osservare e a identificare le differenze: il primo è seguito dall'*article contracté* costruito sulla preposizione semplice *à*, il secondo dall'*article contracté* costruito sulla preposizione semplice *de*. La struttura non è di difficile comprensione, ma spesso genera delle difficoltà, in quanto gli alunni non solo devono riflettere sulla scelta tra *à* e *de*, ma anche sul genere e sul numero del sostantivo che segue la preposizione. Per aiutare a interiorizzare la regola, l'insegnante proporrà degli esercizi di difficoltà graduale, come un esercizio di scelta multipla grammaticale, un esercizio di completamento e un esercizio di costruzione di frasi, anche partendo da informazioni reali (gli sport praticati dagli alunni).

• Choisis l'article contracté correcte:

1. Marco fait **du** / **de** la natation.
2. Luca joue **à la** / **au** tennis.
3. Anna fait **de la** / **du** danse.
4. Marta fait **de l'** / **de la** équitation.
5. Mohamed joue **du** / **au** rugby.
6. Yan joue **au** / **à** la volley.

• Complète avec **au**, **à la**, **du**, **de la**, **de l'**:

Nous faisons tous sport : Emma, Laura et Veronica font natation, Francesco, Nicolas, Matteo et Filippo font football, Marco et Leonardo jouent basket, Camilla fait équitation, Gaia et Sara font danse, Carlo joue pétanque.

• Crée des phrases:

Exemple: Mara / faire / judo.
Mara fait du judo.

1. Antonio / faire / escrime.
2. Asia / faire / cyclisme.
3. David / jouer / handball.
4. Aisha / faire / gymnastique artistique.
5. Michael / faire / ski.
6. Paolo / faire / athlétisme.

L'insegnante indicherà poi altre strutture comunicative e grammaticali per parlare delle proprie abitudini spor-

tive. Anche in questo caso partirà da degli esempi, di modo che gli alunni possano identificare e apprendere le strutture comunicative e grammaticali (come l'uso degli avverbi di frequenza) in modo induttivo.

Tu fais du sport tous les jours ?

Oui, je fais du sport tous les jours.
Non, je fais du sport une / deux / trois fois par semaine.

Quels jours de la semaine tu fais du sport ?

Le lundi et le jeudi.

Tu fais souvent du ski ?

Oui, je fais **souvent** du ski.
Je fais **quelquefois** / **rarement** du ski.
Non, je ne fais pas de ski.

Où est-ce que tu fais du sport ?

À la piscine, à la montagne, au centre sportif, en salle de gym, ...

Per consolidare le funzioni e le strutture, si proporrà un esercizio di tipo comunicativo, da svolgere in coppie.

• Créez des dialogues d'après les exemples.

Qu'est-ce que Louis fait comme sport ?

Il fait du judo.

Il fait du sport tous les jours ?

Oui, il fait du sport tous les jours.

	Louis	Jacques	Martin	Julie	Audrey	Michelle
judo	tous les jours		mardi et jeudi			
danse		lundi et mercredi		lundi, mercredi, vendredi		
athlétisme		mardi et samedi			mardi et vendredi	
escrime			mercredi			tous les jours

Louis fait souvent du ski ?

Non, il fait rarement du ski.

	Louis	Jacques	Martin
ski	rarement	quelquefois	rarement
natation	quelquefois	souvent	souvent

In seguito, gli studenti, ancora una volta a coppie, si porranno a vicenda le domande illustrate e proveranno a rispondere in modo personale.

A conclusione della prima parte del percorso didattico, ognuno presenterà oralmente lo sport che pratica. La presentazione partirà dalle strutture e funzioni comunicative presentate in classe e si completerà con una semplice ricerca: gli studenti dovranno individuare il nome dei capi di abbigliamento e delle attrezzature per praticare la propria attività sportiva navigando nelle pagine di una famosa catena francese di negozi specializzati. Per guidare la prepara-

zione della prova orale, l'insegnante fornirà una tabella da completare con informazioni personali.

Tu aimes le sport ?	
Quel est ton sport préféré ?	
Qu'est-ce que tu fais comme sport ?	
Quels jours de la semaine tu fais du sport ?	
Où est-ce que tu fais du sport ?	
Quand tu fais du sport, qu'est-ce que tu portes ?	
Décris ton équipement.	J'ai ...

L'esposizione potrà essere accompagnata da una semplice presentazione di diapositive. Gli studenti di seconda e di terza potranno ampliare la presentazione in base alle proprie conoscenze linguistiche: per esempio, potrebbero fare una ricerca sulle regole dello sport scelto e illustrarle alla classe.

Pour aller plus loin classe prima

A ciascuno il proprio sport! La semplice lettura che segue aiuterà a riflettere sulle caratteristiche di alcuni sport (fonte: <http://www.mangerbouger.fr/Bouger-Plus/Bougez-plus-a-tout-age/Adolescents>).

Pratiquer un sport aide à entretenir sa forme. C'est aussi un moyen de rencontrer de nouvelles personnes et de décompresser. Chaque sport a ses qualités : développer son sens tactique, apprendre à se concentrer, découvrir l'esprit d'équipe, prendre des décisions, acquérir de l'endurance... Ce qui compte, c'est qu'il/elle prenne plaisir à le pratiquer. À chacun de déterminer ses attentes pour choisir le sport qui lui correspond le mieux:

Pour l'esprit d'équipe: rugby, football, basket, handball, hockey, volley, etc.
Pour ceux qui aiment se dépasser : athlétisme, cyclisme, gymnastique, natation, escalade, etc.

Pour se mesurer à un adversaire individuellement : kendo, escrime, karaté, judo, tennis, tennis de table, etc.

Pour allier activité physique et musique : danse, contemporaine, modern-jazz, classique, hip-hop, salsa, etc.

Pour renforcer les muscles, l'équilibre, respirer et se détendre : yoga, etc.
Ils/Elles peuvent choisir une activité qui ne nécessite pas d'inscription à un club ou une association. Par exemple, aller à la piscine, enfiler des rollers, faire du skate, prendre le vélo pour aller chez ses ami(e)s, chausser ses baskets pour courir, organiser un match de football, de rugby ou de badminton.

Pour aller plus loin classe seconda

In seconda generalmente si affronta lo studio dell'imperativo. Si potrà quindi presentare un documento autentico con dei consigli per l'attività fisica per gli adolescenti, come questo (fonte: <http://www.phac-aspc.gc.ca/hp-ps/hl-mvs/pa-ap/06paap-fra.php>):

Conseils pratiques pour se mettre en train

C'est à toi de choisir les activités que tu feras :

- Opte pour la marche, la course ou le vélo au lieu de te faire reconduire en voiture.
- Fais une activité qui te plaît: course, saut, natation.
- Essaie des cours de yoga, de hip-hop ou d'aérobic.
- Fais de l'escalade en salle, joue au soccer, promène-toi à vélo.
- Fais une promenade avec ton chien.
- Danse au rythme de ta musique préférée.
- Ratisse les feuilles mortes, déneige l'entrée ou porte les sacs d'épicerie.
- Joins-toi à une équipe sportive de ton école.
- Choisis des activités qui te plaisent ou fais preuve de créativité et essaies-en de nouvelles.
- Fixe des objectifs d'activité physique avec tes amis et ta famille.
- Réduise le temps passé devant l'écran.

La lettura e la comprensione del testo sarà seguita da un confronto, anche in italiano, su quali di questi comportamenti siano più importanti. Ognuno sceglierà poi almeno cinque buone azioni per la propria salute che si impegnerà a compiere nella settimana successiva. Le buone azioni saranno annotate in una tabella e presentate oralmente ai compagni, usando possibilmente il *passé composé*.

J'ai choisi ces activités : ...

Tous les jours j'ai fait une activité qui me plaît.

Lundi, mercredi et vendredi j'ai fait une promenade avec mon chien.

Etc.

Pour aller plus loin classe terza

In terza spesso gli studenti seguono dei percorsi interdisciplinari di educazione alla salute. La lettura seguente, tratta dal sito dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/fr/), presenta i benefici dell'attività fisica nei giovani e potrebbe inserirsi in un'unità didattica interdisciplinare più ampia.

Les bienfaits de l'activité physique chez les jeunes

- Une activité physique pratiquée de manière appropriée aide les jeunes à :
- développer un appareil locomoteur sain (os, muscles et articulations);
- développer un appareil cardiovasculaire sain (cœur et poumon);
- développer une conscience neuromusculaire (coordination et contrôle des mouvements);
- garder un poids approprié.

On a aussi montré que l'activité physique avait des effets psychologiques bénéfiques car elle aide les jeunes à mieux surmonter l'anxiété et la dépression.

De même, la participation à une activité physique peut contribuer au développement social des jeunes en leur fournissant des occasions de s'exprimer, en améliorant leur confiance en eux ainsi que l'interaction et l'intégration sociales.

Il semble également que les jeunes qui pratiquent une activité physique adoptent plus volontiers des comportements sains (comme éviter le tabac, l'alcool et la consommation de drogues) et ont de meilleurs résultats scolaires.

La comprensione scritta sarà seguita da un'attività creativa: gli studenti realizzeranno una locandina per divulgare i benefici dell'attività fisica, anche con l'aiuto dell'insegnante di Arte, partendo da alcune indicazioni scelte dal testo.

Tedesco

Miriam Bertocchi

Classe prima

Berufe



Finalità

- Comprendere brevi messaggi orali e scritti relativi a un ambito familiare.
- Comunicare oralmente in attività che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto.
- Leggere e produrre brevi e semplici testi con tecniche adeguate allo scopo.

Obiettivi

- Acquisire il lessico relativo alle professioni.
- Chiedere e dire che lavoro svolge una persona.
- Saper costruire il plurale e il femminile dei sostantivi.
- Stendere un'intervista.

Percorso didattico

L'unità prende avvio con la fase introduttiva, finalizzata alla presentazione del tema scelto e del lessico necessario per affrontare l'intero percorso.

Si propone in prima istanza un esercizio di abbinamento tra i nomi di alcune professioni e le immagini che le rappresentano, senza ricorrere alla traduzione. Naturalmente verranno introdotti i vocaboli più semplici, che consentono di creare un aggancio tra

il tedesco e l'italiano o tra il tedesco e l'inglese, sfruttando così il principio del *Deutsch nach Englisch* (apprendimento del tedesco dopo lo studio della lingua inglese). Citiamo alcuni vocaboli a titolo esemplificativo: *der Fotograf, der Polizist, der Architekt* ecc.

Per la memorizzazione dei termini si possono organizzare diverse attività ludiche e divertenti come il *Memory Spiel*, da svolgere a coppie, o il *Domino Spiel* come gioco di gruppo.

In entrambi i casi si farà ricorso alle immagini esplicative delle varie professioni, per facilitare e supportare l'apprendimento e, allo stesso tempo, favorire la memorizzazione utilizzando un diverso canale sensoriale. In alternativa si può proporre un gioco più coinvolgente e divertente: ciascun alunno sceglie un oggetto che possa rappresentare una professione, cercandolo tra gli oggetti presenti in classe o che potrebbe avere in cartella (un gesso per indicare l'insegnante, una forbice per il parrucchiere, una moneta per il commerciante, un bicchiere per il cameriere ecc.) e lo mostra al resto della classe, che deve indovinare di che lavoro si tratta.

Una volta che il lessico è stato memorizzato si passa alla sua sistematizzazione e organizzazione: gli alunni ricevono una tabella nella quale vengono distinti i sostantivi maschili e femminili, singolari e plurali, e devono completarla seguendo le istruzioni date dal docente e osservando con attenzione gli esempi disponibili.

Maschile	Plurale	Femminile	Plurale
der Koch	die Köche	die Köchin	...
...	...	die Fotografin	die Fotografinnen
der Lehrer	...	die Lehrerin	...
der Sänger	die Sängerinnen
der Friseur	...	die Friseurin	...
...	die Journalisten	die Journalistin	...
...	die Architektinnen

Gli alunni non avranno difficoltà a capire che il femminile si forma aggiungendo *-in* al sostantivo maschile e che il femminile plurale aggiunge sempre *-nen*; noteranno inoltre che il plurale si può formare in diversi modi e che non c'è una regola fissa da seguire, va quindi memorizzato insieme al genere del sostantivo.

La seconda parte dell'unità è dedicata alle abilità linguistiche. La funzione comunicativa che permette di chiedere e dire che lavoro svolge una persona viene presentata attraverso un dialogo, che i ragazzi ascoltano dal CD e poi ripetono ad alta voce alternando i ruoli.

Was Sind Sie von Beruf?

Herr Hahn: Guten Tag, ich heiße Karl Hahn. Und wer sind Sie?
Frau Weiß: Ich bin Frau Weiß, ich heiße Sabine Weiß.
Herr Hahn: Guten Tag Frau Weiß. Was sind Sie von Beruf?
Frau Weiß: Ich arbeite als Technikerin hier in der Schule. Sind Sie neu hier?
Herr Hahn: Ja, ich komme aus Frankfurt. Ich bin Sport- und Mathelehrer.
Frau Weiß: Freut mich, Herr Hahn. Willkommen in unserer Schule!

Il dialogo consente di introdurre la forma di cortesia, espressa tramite il pronome *Sie*, e il verbo *arbeiten*. Dalle battute del dialogo i ragazzi potranno ricavare in autonomia alcune voci della coniugazione e, con l'aiuto di altri esempi, dovranno identificare la particolarità che caratterizza questo verbo (come tutti i verbi con la radice in dentale mantiene la vocale eufonica *e* alla seconda e terza persona singolare e seconda plurale).

Nella fase finale dell'unità, incentrata sulla produzione scritta e orale, gli alunni devono ideare l'intervista a un personaggio famoso sulla base delle informazioni fornite dall'insegnante sotto forma di appunti (*Name, Alter, Herkunft, Wohnort, Beruf, Familie, Hobbys*). In seguito proveranno a coppie a drammatizzare l'intervista e la ripeteranno davanti alla classe. Questa attività consente di rivedere tutte le *W-Fragen* precedentemente introdotte, la forma di cortesia e i verbi al presente. I ragazzi si esercitano inoltre nell'interazione orale, calandosi nei panni di una star e del suo intervistatore.

Percorso valutativo

La valutazione del percorso si basa su un compito che richiede l'impiego delle conoscenze grammaticali e lessicali acquisite nel corso dell'unità e di due abilità linguistiche: la comprensione e la produzione scritta.

La prova consiste nella lettura di un testo nel quale un personaggio noto viene descritto in terza persona.

Dopo aver risposto ad alcune domande di comprensione gli alunni si dedicano alla stesura di un'intervista, seguendo le istruzioni date dall'insegnante e raccogliendo le informazioni dal testo.

I criteri di valutazione terranno conto della quantità e pertinenza delle informazioni, della correttezza linguistica e formale e eventualmente della rielaborazione personale.

Gli alunni con bisogni educativi speciali potranno disporre di un'intervista già predisposta, nella quale dovranno inserire le domande mancanti.

Classe seconda

Die Welt der Arbeit

Finalità

- Comprendere brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari.
- Comunicare oralmente in attività che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali.
- Leggere brevi e semplici testi con tecniche adeguate allo scopo.

Obiettivi

- Rivedere il lessico relativo al mondo del lavoro e alle professioni.
- Chiedere e dire dove lavora una persona.
- Descrivere le attività proprie di una professione.
- Saper leggere e comprendere un testo descrittivo.

Percorso didattico

L'unità si apre con il ripasso del lessico relativo alle professioni e al mondo del lavoro: il docente disegna alla lavagna un *Assoziogramm* con al centro la parola *Berufe*, i ragazzi fanno affidamento alla loro memoria e raccolgono attorno al termine tutti i vocaboli legati al tema che riescono a ricordare. Questa sorta di *brainstorming* è utile per accertare le preconcoscienze degli alunni e stabilire il punto dal quale partire con la nuova unità. Si passa poi alla fase di presentazione

del nuovo lessico. L'insegnante distribuisce alla classe un *Arbeitsblatt* nel quale sono presenti alcune attività fortemente guidate, che permettono di introdurre nuove professioni, le relative mansioni e i luoghi di lavoro. Il primo esercizio chiede ai discenti di abbinare l'immagine di un luogo di lavoro alla professione corrispondente. Sotto una sequenza di immagini si trovano infatti, disposti alla rinfusa, i vocaboli corrispondenti, completi di articolo e plurale. L'uso delle immagini sarà d'aiuto soprattutto ai ragazzi con bisogni educativi speciali e consentirà loro di riconoscere immediatamente il termine di riferimento. In alternativa si può ricorrere all'abbinamento parola-parola, che gli alunni eseguono a coppie e correggono poi in plenaria.

Wer arbeitet wo?	
der Arzt	im Büro
der Kellner	im Garten
der Friseur	im Fitnessstudio
die Sekretärin	im Salon
der Hausmann	im Krankenhaus
der Trainer	zu Hause
der Gärtner	im Restaurant

Un altro esercizio riproduttivo chiede agli studenti di identificare le attività che svolgono alcune delle figure professionali viste in precedenza.

Aufgaben korrigieren – an die Tafel schreiben – Motorräder kontrollieren
 – Briefe schreiben – ein Fax schicken – Autos reparieren – am Computer arbeiten
 – in einer Werkstatt arbeiten – Schüler unterrichten – Noten geben – viel telefonieren – mit den Eltern sprechen

der Lehrer	der Mechaniker	der Sekretär

Una volta completata la tabella gli studenti dovranno scrivere frasi complete coniugando i verbi dall'infinito alla terza persona singolare (per esempio *Der Lehrer korrigiert die Aufgaben*).

A queste attività chiuse e fortemente guidate segue un esercizio sempre riproduttivo ma meno guidato: la *Satzschalttafel*, ovvero la rappresentazione delle parti di una frase in forma tabellare. I ragazzi devono unire gli elementi raccolti in tre diversi insiemi per formare frasi compiute. Per esempio *Der Koch arbeitet im Restaurant und kocht Gerichte*.

Wer?
Der Koch Der Sekretär Der Lehrer Der Bäcker Der Mechaniker
Wo?
im Restaurant im Büro in der Schule in der Bäckerei in der Werkstatt
Was?
kocht Gerichte schreibt am Computer korrigiert Aufgaben bäckt Brot repariert Autos

Lo svantaggio di questo esercizio è che le frasi sono spesso decontestualizzate e la loro costruzione rischia di diventare una procedura meccanica e poco coinvolgente. Sarà quindi cura del docente prevedere l'impiego più creativo e motivante delle strutture introdotte, per esempio attraverso un puzzle da risolvere a coppie. L'ultima fase dell'unità propone una serie di esercizi meno guidati, che permettono agli apprendenti di utilizzare in modo produttivo il lessico e le strutture linguistiche apprese fino ad ora.

Una prima attività, da svolgere a coppie, prevede che gli studenti abbiano a disposizione un testo dal quale sono state tolte alcune informazioni. Attraverso la tecnica del *Rückendiktat* gli alunni devono cercare di riempire i gap informativi e completare in modo corretto il testo, ascoltando la lettura del compagno.

Schüler A
Das ist Leila. Sie wohnt in Frankfurt und arbeitet als in einem Sie ist 27 Jahre alt. Sie ist verheiratet und hat ein Leila mag sie fährt Rad und geht spazieren. Manchmal geht sie auch
Schüler B
Das ist Sie wohnt in und arbeitet als Sekretärin in einem Büro. Sie ist Jahre alt. Sie ist und hat ein Kind. Leila mag Sport: sie fährt und geht spazieren. Manchmal geht sie auch schwimmen.

Gli studenti lavorano ora in piccoli gruppi e preparano insieme un breve quiz da sottoporre ai gruppi avversari. Si tratta di ideare dieci domande con l'interrogativo *Wer?* che presuppongano come risposta un lavoro o una professione (per esempio *Wer arbeitet in der Küche? Wer lehrt in der Schule? Wer schreibt Artikel?*). Eventualmente si può permettere l'uso del dizionario per la stesura di quesiti più difficili. L'insegnante lascerà ai gruppi venti minuti per preparare le domande, farà poi scambiare i fogli e darà avvio alla gara. Vince chi risponde correttamente al maggior numero di domande. La correzione sarà a cura del gruppo che ha ideato il test.



David Pichler, der Koch vom Hotel Mondschein

Hallo! Ich heiße David Pichler und bin Chefkoch im Hotel Mondschein. Ich bin Südtiroler, in Meran geboren. Ich spreche Deutsch und natürlich auch Italienisch. Jedes Jahr, von Juni bis September, arbeite ich in Lignano. Im Winter, von Dezember bis März, arbeite ich dagegen im Hotel mondschein in Sterzing, Vipiteno auf Italienisch. Ich mag meine Arbeit!

Ich bereite immer verschiedene Gerichte zu. Unsere Gäste können dann wählen. Als ersten Gang gibt es heute Kartoffelcremesuppe, Spaghetti mit Tomaten oder vegetarische Lasagne. Als Hauptgang Schnitzel, Steak oder Fischfilet, mein Lieblingsgericht. Als Dessert gibt es Schokopudding mit Sahne, Obstsalat mit Zitroneneis oder Apfelstrudel.

Ich wünsche allen Gästen im Hotel Mondschein guten Appetit!

A. Vervollständige die Tabelle.

Name:	
Herkunft:	
Geburtsort:	
Sprachen:	
Beruf:	
Arbeitsplatz im Sommer / im Winter:	
Lieblingspeise:	

B. Schreib den Text in der dritten Person.**Percorso valutativo**

La valutazione delle abilit e delle conoscenze acquisite si concretizza attraverso una prova di comprensione: gli alunni leggono un testo e, dopo aver completato una tabella con le informazioni richieste, lo riscrivono in terza persona.

I criteri di valutazione terranno conto dei seguenti elementi: adeguata comprensione della consegna, rispetto delle istruzioni, uso di un lessico appropriato, correttezza formale. Gli alunni con bisogni educativi speciali potranno limitarsi a completare la tabella con le informazioni necessarie, eventualmente gi sottolineate nel testo dal docente.

Classe terza

Was willst du werden?

Finalit

- Comprendere brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari.
- Comunicare oralmente in attivit che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali.
- Leggere brevi e semplici testi con tecniche adeguate allo scopo.

Obiettivi

- Rivedere e approfondire il lessico relativo alle professioni.
- Descrivere le caratteristiche di una figura professionale.
- Indicare i propri interessi in relazione alle attivit professionali.
- Fare supposizioni e parlare di progetti per il futuro.
- Indicare il motivo di una scelta.
- Leggere e comprendere annunci con offerte di lavoro.

Percorso didattico

Questa unit vuole affrontare il tema trattato nelle precedenti unit da un punto di vista diverso, pi personale e coinvolgente. Sappiamo che l'ultimo anno della secondaria di primo grado  dedicato all'orientamento e alla scelta della scuola superiore che i ragazzi dovranno frequentare al termine della terza media. Spesso questo percorso rientra in un progetto pi ampio, che comprende la conoscenza di s e l'educazione all'affettivit e che coinvolge diverse discipline curriculari. La nostra materia pu dare il proprio contributo for-

nendo alcuni spunti per la riflessione personale e la discussione, sia sulle capacità individuali che sulle proprie inclinazioni e sui propri interessi. L'unità si apre con un breve momento di ripasso. Per motivare maggiormente la classe si propone una attività da svolgere a piccoli gruppi: ciascun gruppo riceve la fotografia di un luogo (una città con alcuni negozi, un centro commerciale, una scuola, un ospedale), eventualmente incollata su un cartellone più grande, e deve scrivere attorno all'immagine quali lavori vi si possono svolgere. Inoltre l'insegnante può preparare alcuni cartoncini che riportano il nome di nuove professioni e disporli sulla cattedra. I membri di ciascun gruppo valuteranno quali cartoncini scegliere e incollare sul loro cartellone, a seconda che possano o meno avere un legame con la loro immagine. I cartelloni verranno poi appesi in classe.

La vera e propria fase iniziale dell'unità mira all'ampliamento e approfondimento del lessico. Gli alunni possono in primo luogo imparare i nomi di nuove professioni e utilizzare alcuni aggettivi per descriverle. L'insegnante scrive alla lavagna alcuni aggettivi (per esempio *energisch, intuitiv, kreativ, schön*) e chiede quali qualità deve avere una determinata figura professionale tra quelle riportate sui cartelloni appesi in classe (per esempio *Wer muss schön sein? Ein Model muss schön sein*).

Per rendere l'esercizio più interattivo si può far lavorare gli studenti nel piccolo gruppo e chiedere loro di trovare gli aggettivi che ritengono più opportuni per descrivere due o tre professioni. Ciascun gruppo avrà tre professioni diverse da descrivere e dovrà poi riferire alla classe gli aggettivi trovati, lasciando che i compagni provino a indovinare il tipo di lavoro ad essi collegato.

La seconda parte dell'unità inizia con l'ascolto di un dialogo, da supporto audio o video, nel quale i protagonisti parlano dei loro progetti per il futuro e della professione che vorrebbero svolgere.

Was willst du werden?

Karl:	Hallo Marlies, was machst du am Computer?
Marlies:	Ich suche eine Au-pair-Stelle in England.
Karl:	Warum? Willst du babysitten?
Marlies:	Ja, ich mag Kinder und möchte später Lehrerin werden.
Karl:	Echt? Kinder mag ich überhaupt nicht. Ich will Informatiker werden, weil ich Computer und Programme mag.
Max:	Ein Leben am Computer? Das ist schrecklich!
Karl:	Und du Max, was willst du werden?
Max:	Ich möchte Arzt werden, weil ich den anderen helfen will.

Dopo la lettura del dialogo è possibile presentare la frase causale introdotta dalla congiunzione *weil*, che serve per spiegare il motivo di una scelta. Il docente scrive alla lavagna alcune frasi d'esempio e guida gli studenti affinché riescano in autonomia a ricavare la regola. In particolare cercherà di rendere evidente lo spostamento del verbo dalla seconda all'ultima posizione, utilizzando i colori o dei cartoncini, che staccherà e incollerà nella posizione richiesta. In questo modo potrà rendere "visibile" e quindi più intellegibile la regola, secondo il principio della *Visualisierung*.

Gli apprendenti devono poi costruire frasi di senso compiuto abbinando professione e motivo della scelta. L'esercizio si può anche organizzare sotto forma di gioco più interattivo: divisi in gruppi da quattro persone, gli studenti ricevono dei *Kärtchen* sui quali trovano scritte alcune frasi (*den anderen helfen, mit Computern arbeiten, Autos reparieren, Kinder lieben...*); ciascun membro del gruppo pesca una carta e trasforma la frase che legge in una causale con *weil* (per esempio *Ich will Arzt werden, weil ich den anderen helfen will*). Chi non commette errori può conservare la carta e proseguire nel gioco, altrimenti passa la mano all'avversario. Vince chi ha accumulato più cartoncini e quindi costruito il maggior numero di frasi corrette.

A questo punto è possibile coinvol-



gere gli alunni in prima persona, fare riferimento ai loro interessi e alle loro inclinazioni personali, aiutandoli a esporle in tedesco. Gli studenti si posizionano in due cerchi concentrici che, al segnale del docente, ruotano in senso orario (cerchio interno) e antiorario (cerchio esterno). Questa tecnica consente di avere un partner sempre nuovo con il quale dialogare, favorisce quindi l'interazione e evita la monotonia del solito esercizio a catena. I ragazzi hanno una traccia da seguire e devono rispondere ad alcune domande personali (*Was willst du werden? Warum? Wie findest du die Arbeit als...*). Al via le coppie si rivolgono a turno le domande indicate, al segnale di stop smettono di parlare e fanno un passo nella direzione indicata, cambiando così partner e ricominciando la conversazione. Il docente si posizionerà al centro del cerchio, guiderà l'attività, cercherà di controllare che tutti eseguano correttamente l'esercizio e correggerà gli errori se necessario. Un'ultima fase dell'unità prevede l'introduzione di una nuova forma testuale: l'annuncio con le offerte di lavoro, naturalmente semplificato e reso fruibile per un livello base di competenza linguistica. Data una serie di figure dalle caratteristiche più svariate, gli studenti devono trovare l'offerta di lavoro ad esse più idonea tra quelle riportate.

Markus Schneider	Helga Bauer	Johannes Dahl	Else Jahn
22 Jahre alt Gymnasium. Englisch, Spanisch, Französisch. Er liebt reisen und mag Fremdsprachen.	18 Jahre alt Berufsschule dann Praktikum als Köchin. Sie liebt kochen und neue Rezepte ausprobieren.	24 Jahre alt Handelsschule und dann Betriebswirtschaft. Er möchte in einem Büro arbeiten. Er mag Wirtschaft.	20 Jahre alt Realschule dann Informatik-Studium. Sie liebt Computer und möchte als Informatikerin arbeiten.

Hotel Edelweiß	Fehling Sprachschule	Firma Krause	PC & Co.
Wir suchen einen Koch / eine Köchin für die nächste Saison. Anfrage unter 01725338970	Nachhilfe- und Sprachlehrer gesucht (Studenten, Lehrer, Muttersprachler) für Einzel- und Gruppenunterricht. Online bei www.fehling.de	Unsere Firma bietet Praktika ab 3 Monate für Sekretär, Bürokaufmann, Buchhalter. Bewerbung bitte per E-Mail an praktika@firmakrause.de	Magst du Computerspiele, Internet, E-Mail und die digitale Welt? Dann kannst du bei uns arbeiten! Infos: www.pcdeutschland.de



Percorso valutativo

Per la valutazione si possono proporre due compiti diversi che esercitano la comprensione da un lato e la produzione scritta dall'altro. Una prima prova ripropone gli annunci con le offerte di lavoro ai quali vanno abbinare le situazioni presentate in un elenco. Gli alunni devono poi leggere la mail di uno studente che racconta la propria esperienza di stage all'estero e rispondere alle sue domande in forma di e-mail di risposta. I criteri di valutazione dovranno tenere conto della adesione alla traccia, dell'adeguatezza e completezza dei contenuti, della correttezza formale e eventualmente dell'originalità del testo composto. Gli alunni con bisogni educativi speciali avranno a disposizione lo schema della mail e/o un testo già predisposto da completare con informazioni personali.

Miriam Bertocchi

Insegnante di Tedesco, scuola Secondaria di I grado e docente di Didattica della lingua tedesca, Università degli Studi di Milano.



Spagnolo

Paolo **Nitti**

Glottodidattica ed edutainment: i videogiochi

Finalità

La proposta didattica intende fornire alcuni spunti per la realizzazione di attività di apprendimento attraverso i videogiochi; tutti i suggerimenti osservano una prospettiva interdisciplinare e multidisciplinare, alcune attività saranno caratterizzate da una componente ludolinguistica e cooperativa, altre prenderanno in esame la costruzione del portfolio individuale e di classe.

Obiettivi formativi

- Espansione del lessico.
- Sviluppo della competenza comunicativa e delle lingue speciali.
- Capacità di riflessione sulla lingua.
- Incremento delle abilità contrastive, produttive, ricettive e integrate.

Percorso didattico

Si propongono alcune attività finalizzate allo sviluppo della lingua attraverso videogiochi in spagnolo; la diversificazione delle proposte è funzionale alle specificità dei corsisti e ai loro profili cognitivi.

Percorso valutativo

Quasi tutte le proposte si basano sull'applicazione ludica; la valutazione dovrà riguardare certamente il prodotto finale, ma occorrerà partire dall'inizio – dall'analisi della situazione sociolinguistica del gruppo classe, dalla disamina delle conoscenze pregresse, anche ricorrendo al supporto dei colleghi di discipline affini. Di fondamentale importanza è la valutazione di tutte le attività *in itinere*, attraverso criteri qualitativi rispetto all'andamento della classe e parametri autovalutativi, relativi ai giudizi dei discenti sull'attività nel complesso, sulle fasi operative e sull'interesse suscitato. Si potrebbe ipotizzare alla fine di ogni attività un questionario anche in forma anonima sul quale riportare indicatori rispetto alla percezione del lavoro svolto.

A dimostrazione che l'apprendimento è indissolubilmente legato a fattori psicoaffettivi, molti studiosi si sono soffermati, già a partire dai primi anni del '900, a individuare le relazioni strette che intercorrono fra gioco e disposizioni acquisizionali. Teorici del calibro di McLuhan e di Gee hanno stabilito che le attività ludodidattiche incrementano le facoltà di apprendimento e che, qualora queste prevedano multisensorialità e multimedialità, si verificheranno le condizioni ideali per l'acquisizione¹. La scuola italiana tradizionale, a partire da considerazioni di carattere storico-culturale già risalenti alla latinità, separa nettamente l'aspetto ludico da quello didattico; solamente a partire dall'ultimo trentennio sono fioriti i primi studi ed esperimenti ludodidattici e ludolinguistici, e si è

arrivati a conclusioni decisamente positive sul piano didattico.

In effetti, l'etimologia della parola scuola deriva dal greco σχολή (*scholè*) e significa essenzialmente ozio e riposo. L'associazione scuola-riposo, scuola-divertimento risulta molto impegnativa e difforme dalla tradizione culturale, specie se si ha in mente un certo tipo di scuola, strutturata in maniera rigida, ben descritta all'interno delle pagine del libro *Cuore* di Edmondo de Amicis.

Questa dicotomia diviene ancora più faticosa e improbabile, se connessa con i videogiochi – oggetto di rimostranze da parte non solamente dell'universo scolastico, ma anche di associazioni di psicologi, di pedagogisti e di genitori. Molti individui, indipendentemente dall'età e dal genere, sono soliti trascorrere parte del tempo libero desti-

nato allo svago con i videogiochi, e le agenzie formative hanno il dovere di considerare da un lato i bisogni dei corsisti e dall'altro l'aderenza alla realtà e alla spendibilità dei contenuti oggetto di insegnamento.

L'utilizzo della telefonia mobile intelligente, degli *smartphones* e degli *iphones*, ha permesso di sviluppare una serie di applicazioni destinate al gioco, anche per pochi minuti.

Sono molti gli adolescenti e gli adulti che giocano con il proprio cellulare, mentre aspettano il pullman, la metro o quando hanno un po' di tempo a disposizione e, generalmente, i programmi prevedono comandi grazie semplici interfacce linguistiche.

¹ McLuhan 1964.

La scuola italiana si è opposta in linea generale – e a ragion veduta – all’uso dei telefoni nelle classi, in quanto fonti potenziali di distrazione.

I videogiochi sono tradizionalmente accusati di istigazione alla violenza, inasprimento e deprivazione delle relazioni sociali, disincentivo all’apprendimento e alla concentrazione, e di generare dipendenza.

Nonostante queste considerazioni, alcuni settori della didattica e della glottodidattica si sono specializzati nell’*edutainment* relativo all’utilizzo di videogiochi all’interno del contesto di apprendimento.

Il termine *edutainment* è una parola macedonia²: un’aggregazione dei termini *education* ed *entertainment* e si riferisce a ogni nuovo *medium* che intende porsi come strumento educativo nell’ambito della didattica. La televisione occidentale ha compreso già da un trentennio che associare l’aspetto didattico-educativo alla manualità e agli scenari ludici è significativo per l’apprendimento e per il coinvolgimento; sono molto comuni programmi per bambini e preadolescenti relativi alla produzione di artefatti e all’apprendimento interattivo delle lingue. Ciò che unisce a livello concettuale tutti questi programmi è una concezione dell’apprendimento non fondata sulle nozioni, bensì sul *learning by doing* e sul gioco.

La modellazione grafica virtuale consente di realizzare potenziali contesti comunicativi all’interno dei quali far pratica di lingua.

Sul piano prettamente glottodidattico e linguistico è interessante notare che alcuni scenari educativi multimediali permettono di ricreare situazioni comunicative più o meno aderenti alla realtà.

Vygotskij aveva teorizzato che attraverso il gioco, il bambino – e anche l’adulto – impara nuove modalità di relazione verso gli altri e verso il mondo, sperimenta nuove abilità e incamera conoscenze; il gioco rappresenterebbe una simulazione di esperienze autentiche in un ambiente privo di pericoli e ovattato³.

L’informatica e la multimedialità in-

terattiva hanno permesso di superare alcune criticità connesse con la passività della televisione e di far partecipare i corsisti in prima persona alle attività.

Se ci si riferisce attraverso un approccio scientifico ai videogiochi, una prima distinzione che occorrerebbe esplicitare è quella fra un videogioco concepito per l’apprendimento e uno per il puro divertimento.

Gli studi di Paul Gee, professore per l’Arizona State University, dimostrano che un videogioco è in grado di sviluppare valori condivisi, pratiche sociali, di sperimentare esperienze e di ricoprire un ruolo significativo per l’utente⁴.

Il nucleo teorico ipotizzato da Gee si fonda sul fatto che il videogioco ricrea un contesto esperienziale, permette agli utenti di immagazzinare le strutture comunicative usate all’interno di un ambiente fittizio per reimpiegarle in situazioni reali.

Un altro aspetto, maggiormente intuitivo, individuato da Gee è la motivazione; gli utenti provano piacere nello svolgimento di un compito per il fatto di riuscire a completare l’itinerario di gioco, mentre glottodidatticamente producono e comprendono lingua, percorrendo veri e propri scenari comunicativi simulati.

Alcune ricerche dimostrano che il ricorso ai videogiochi inficia il rendimento scolastico, ma è altrettanto chiaramente provato che non è il ricorso al videogioco in sé a ostacolare la dedizione verso la formazione o a ostacolare la concentrazione; si tratta piuttosto di un fattore organizzativo che concerne il tempo da dedicare ai videogiochi (così come alla televisione e alle altre attività di svago) e quello da dedicare alla scuola.

Valutando in maniera ponderata le obiezioni di chi è contrario all’uso dei videogiochi e le posizioni di chi ne è favorevole, emerge chiaramente che non si tratta tanto di screditare o di valorizzare il videogioco come *medium* in sé quanto piuttosto di discutere dell’uso che se ne fa e della scelta adeguata rispetto agli scopi.

Quasi tutti i videogiochi sono carat-

terizzati dalla modalità operativa del *problem solving*; per raggiungere l’obiettivo finale, ci si serve di alcuni strumenti risolutivi e accade spesso che questi siano di natura linguistica.

Un settore molto interessante dei nuovi contesti didattico-educativi è l’applicazione con soggetti speciali (DSA, BES); si può constatare un ritardo considerevole rispetto alla proposta di panorami adeguati a questi fruitori, ma una sostanziale accoglienza positiva da parte del mondo scientifico, perché la multisensorialità favorirebbe i processi matetici.

Il fatto di poter valutare diversi scenari interazionali è un fattore significativo per la glottodidattica, perché consente di dotare il corso di lingua di situazioni comunicative reali.

I contesti reali riproducono esperienze di apprendimento autentiche e significative, stimolando l’*Expectancy Grammar*, ovvero la grammatica dell’anticipazione (capacità di cui dispongono i parlanti di formulare inferenze in base alla tipologia testuale, di prevedere sequenze comunicative, di anticipare il lessico e le strutture conversazionali).

Quando ci si trova all’interno di un contesto comunicativo, si attivano le aree del cervello interessate al recupero del lessico e delle funzioni comunicative che si tradurranno negli atti linguistici propri rispetto alla situazione di riferimento.

Se ci si reca presso una stazione dei treni, l’*Expectancy Grammar* attiverà le strutture linguistiche in grado di prevedere possibili scenari interazionali (biglietto, biglietteria, piattaforma, binari, ritardo, annuncio, tabellone, “biglietto prego!”, “annuncio ritardo”), garantendo la rapidità comunicativa e la *fluency* tipiche dei parlanti nativi o molto competenti.

Le glottotecnologie che riproducono i contesti d’interazione forniscono ai corsisti esperienze da riprodurre

² In linguistica le parole macedonia sono note anche come sincrasi o aplogie.

³ Balboni 2014.

⁴ Gee 1990.

e da trasferire all'interno di contesti reali identici o simili, aumentando la salienza degli *input* in termini comunicativi.

La casistica dei videogiochi è parecchio variegata; esistono tipi differenti di videogiochi:

- i *teachwares* rappresentano ambienti totalmente didattici caratterizzati solitamente da una grafica accattivante in relazione alle età dei corsisti e si pongono come interfaccia fra la disciplina e lo studente, proponendo esercizi e attività più o meno dinamici;
- i *serious games* consentono di ricreare contesti reali e di simulare esperienze (un esempio sono i simulatori di volo e di guida), di apprendere contenuti definiti attraverso simulazioni (*newsgames*, *bannergames*);
- gli *art games* permettono di rappresentare, di esprimere idee artistiche e di fare arte attraverso giochi interattivi;
- i *videogames* pensati non per scopo didattico, ma unicamente per divertire (suddivisi in giochi di logica, di azione e di strategia).

È possibile sfruttare qualsiasi tipo di videogioco per scopi didattici, pur-



ché coerente con lo sviluppo psicofisico dei corsisti, moralmente neutro, in linea con gli obiettivi del corso e con le interlingue degli apprendenti. Se è vero che le migliori esperienze didattiche riguardano l'esplicitazione di obiettivi chiari, una continua rinegoziazione dell'attività, i *feedback* immediati, la multisensorialità e la motivazione, è altrettanto vero che il videogioco dovrebbe essere considerato una modalità di apprendimento d'eccellenza.

La proposta prevede attività didattiche differenti con i videogiochi per il rafforzamento e il consolidamento del lessico e per lo sviluppo della competenza comunicativa. Le abilità

ricettive costituiranno uno dei punti di interesse del contributo.

Gli insegnanti sono liberi di svincolarsi dalla ripartizione prevista e di sfruttare le attività adattandole ai propri studenti.

La suddivisione in classi è concepita per considerare livelli di interlingua differenti e progressivi e si adatta alla tipologia di intervento proposto, in relazione all'età dei corsisti.

Errata corrige:

Sul n. 6 (febbraio 2017) a p. 61 il titolo corretto dell'articolo è "Elementi di CLIL: insegnare la microlingua della moda". Ci scusiamo con l'autore e i lettori.

Classe prima

Il Espanol con los videojuegos

Attività I: Las palabras de los videojuegos

Obiettivi

- Presentazione del lessico relativo al campo semantico dei videogiochi
- Incremento delle abilità contrastive, ricettive e produttive
- Ampliamento delle strategie personali di riflessione sulla lingua
- Sviluppo ed espansione del lessico

Tempo

10-15 minuti.

Si propone un esercizio di collegamento finalizzato a una fase di *warming-up* preparatoria o di rinforzo delle abilità acquisite⁵.



⁵ Le definizioni sono tratte da <https://webadictos.com/2012/11/07/el-glosario-del-gamer/> (ultima consultazione 18/11/2016).

TRACCIA: Colega las palabras con las definiciones

Bot	Esta palabra proviene del verbo en inglés to Kick (patear), y se utiliza cuando se expulsa a un usuario de una partida online. A diferencia del banned, el kick es temporal y un jugador puede regresar concluido dicho tiempo de sanción.
Admin	Esta palabra proviene de Robot, y se utiliza en los juegos online para referirse a usuarios que no son humanos.
Kickear	El término proviene del verbo en inglés "to camp" que significa acampar. Y se utiliza en el mundo del gamer para referirse a aquellos jugadores que permanecen quietos en algún lugar, como puede ser la base, o algún lugar estratégico del mapa de donde pueden atacar sin ser vistos. Generalmente es una práctica que molesta a los demás jugadores.
Camper	El término Admin proviene de la palabra administrador, y se utiliza para referirse a la persona encargada de controlar un servidor en una partida online. Esta persona se encarga de banear o kickear a otros jugadores, también tiene los permisos para cambiar los mapas en una partida entre otras cosas.
LAG	Lots of laughts, laughing out loud o Laugh out loud; es una forma de reírse a carcajadas, pero expresada de manera muy corta, de fácil uso en chats, ya sea escrito o por voz. Significa algo así como "muchas risas".
NP	El lag es un retraso producido en la red, el cual se produce cuando la red está muy saturada y se vuelve muy lenta, dificultando a los usuarios jugar. Como suelen decir: "Los videojuegos no vuelven violentos a los niños, el lag sí".
LOL	La palabra banned proviene del verbo ban que significa prohibir, suprimir. Se suele usar en los videojuegos online para prohibir a un usuario entrar a una partida. Generalmente el banned es por un largo periodo de tiempo, a veces permanente, y es ganado por un jugador debido a una mala conducta o juego deshonesto, como usar cheats.
Banned	Es una abreviación de "No problem", que significa No hay problema.

Actività 2: El juego de la oca

Obiettivi

- Presentazione del lessico relativo a differenti campi semantici attraverso il gioco dell'oca interattivo
- Incremento delle abilità contrastive, ricettive e produttive
- Ampliamento delle strategie personali di riflessione sulla lingua
- Sviluppo ed espansione del lessico

Tempo

20-30 minuti.

Indicazioni

Il gioco è disponibile sul sito <http://dilealsol.es/1OCA/oca1024.swf>. Gli studenti possono partecipare in gruppi di due, tre o quattro e, per completare il giro, devono rispondere a quesiti e riempire alcuni campi informativi. Sul sito sono disponibili piste differenti, tutte connesse con campi semantici esplicitati e precisi, per consentire di esercitarsi e di fare pratica rispetto a obiettivi strutturati e definiti.

TRACCIA: Juega con tus compañeros al juego de la oca



Attività 3: Aprender el léxico del cuerpo con ¿Quién quiere ser millonario?

Obiettivi

- Consolidamento dell'area semantica del corpo umano e della microlingua contestuale attraverso il Gioco del Milionario
- Incremento delle abilità contrastive e ricettive
- Ampliamento delle strategie personali di riflessione sulla lingua
- Sviluppo ed espansione del lessico

Tempo

A discrezione del docente.

Indicazioni

Il sito <http://www.cokitos.com/game.php?id=667> mette a disposizione una variante del Juego del Millionario, ma presenta percorsi focalizzati su alcune aree lessicali precise.

Lo strumento può essere utile per consolidare il lessico e per lavorare sulle microlingue.

L'interfaccia è fortemente caricaturale e simpatica; è possibile ritornare indietro per ripercorrere le domande precedenti.

TRACCIA: ¿Quién quiere ser millonario?



Classe seconda

Aprender el idioma con los videojuegos

Attività 1: El juego del ahorcado

Obiettivi

- Presentazione del lessico relativo a campi semantici differenti
- Incremento delle abilità ricettive e produttive
- Ampliamento delle strategie personali di riflessione sulla lingua

Tempo

30 minuti.

Indicazioni

Il gioco dell'impiccato è disponibile sul sito <http://www.donquijote.org/lengua-espanola/juegos/>. Gli studenti possono giocare in gruppi di due, tre o quattro, scoprendo il lessico in maniera progressiva. È possibile sistematizzare il lessico successivamente o utilizzare l'attività come rinforzo rispetto alla presentazione del lessico. Generalmente una partita può durare dai 10 ai 30 minuti.

TRACCIA: Juega con tus compañeros al juego del ahorcado



Attività 2: Apprender el vocabulario relacionado con la moda

Obiettivi

- Presentazione e consolidamento del lessico dell'abbigliamento e della moda
- Incremento delle abilità ricettive e contrastive
- Ampliamento delle strategie personali di riflessione sulla lingua

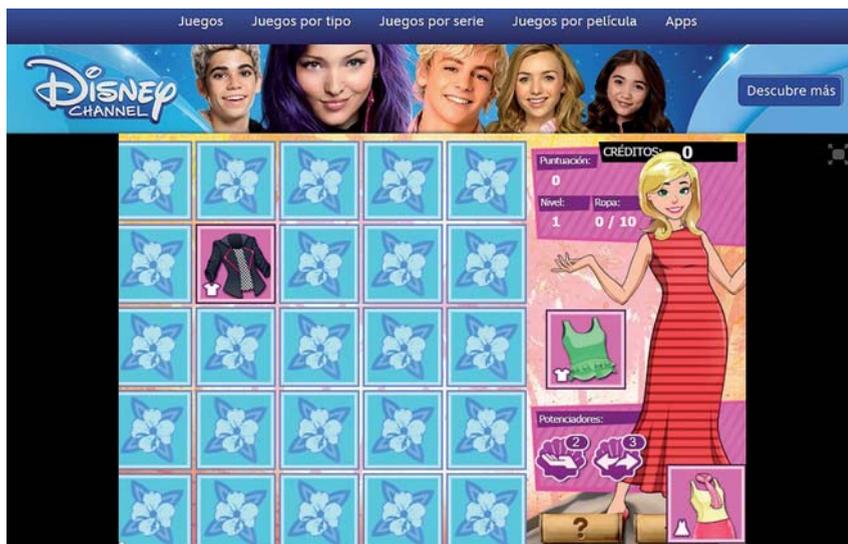
Tempo

A discrezione del docente e a seconda delle attività.

Indicazioni

Sul sito <http://juegos.disney.es/moda> è disponibile un'interfaccia per vestire e abbigliare un personaggio. La grafica non risulta particolarmente accattivante, ma sono poche le applicazioni di vestiario totalmente in lingua spagnola, i corsisti possono consolidare il lessico, procedendo all'interno del gioco.

TRACCIA: Realiza tu estilo con "Surfeando en el armario"



Attività 3: Apprender el vocabulario de la música

Obiettivi

- Presentazione e consolidamento del lessico della musica e degli strumenti
- Incremento delle abilità ricettive e contrastive
- Ampliamento delle strategie personali di riflessione sulla lingua

Tempo

A discrezione del docente e a seconda delle attività.

Indicazioni

Un modo per consolidare il lessico della musica e degli strumenti è la pratica attraverso il gioco disponibile sul sito internet <http://juegos.disney.es/alex-and-friends/la-banda-secreta>. La grafica è molto semplice, così come gli obiettivi di gioco: il protagonista deve fuggire dagli insegnanti e dal preside per suonare con i compagni di classe.

Il lessico degli strumenti musicali e della musica è proposto progressivamente, ogni volta che il protagonista incontra delle note musicali e propone ai compagni le proprie abilità con gli strumenti.

TRACCIA: Ahora juega con la "Banda secreta"



Classe terza

¡Videojuegos en la escuela!

Attività 1: Aprender con Guadalingo

Obiettivi

- Presentazione del lessico e delle strutture comunicative afferenti a settori diversificati della lingua
- Incremento delle abilità ricettive, produttive e contrastive
- Ampliamento delle strategie personali di riflessione sulla lingua

Tempo

A discrezione del docente e a seconda delle attività.

Indicazioni

È possibile sfruttare il progetto cofinanziato e approvato dal Ministerio de Industria, Energia y Turismo e dai

fondi europei di sviluppo regionale, disponibile sul sito internet <http://www.edinumen.es/guadalingo/>, per far praticare la lingua ai discenti secondo contesti comunicativi differenti. La piattaforma prevede la creazione di un profilo – avatar – e l'interazione con personaggi gestiti automaticamente dal computer o, se si preferisce, da corsisti che frequentano istituzioni scolastiche in ambienti ispanofoni. L'applicazione non è totalmente gratuita, sebbene i costi non siano eccessivi (la tariffa per la fruizione generalmente oscilla dai quattro agli otto euro). L'interfaccia è accattivante e ricorda i videogiochi comuni legati a contesti domestici e urbani.



Il personaggio si trova inserito all'interno di una stanza, di un'aula scolastica, di una stazione ferroviaria, di un ospedale e di altri luoghi comuni e deve raggiungere determinati obiettivi o trovare alcuni elementi; per raggiungere gli scopi, si dovrà interagire con gli altri personaggi e occorrerà rispondere ad alcuni quesiti linguistici e comunicativi.

TRACCIA: Ahora práctica con la plataforma Guadalingo

Attività 2: Aprender el vocabulario de la casa

Obiettivi

- Presentazione e consolidamento del lessico della casa
- Incremento delle abilità ricettive e contrastive
- Ampliamento delle strategie personali di riflessione sulla lingua

Tempo

A discrezione del docente e a seconda delle attività.

Indicazioni

Il sito internet <http://juegos.disney.es/mi-perro-tiene-un-blog/el-blog-secreto-de-stan> presenta un'interfaccia gradevole relativa a vari ambienti domestici. Il cane è il protagonista del gioco e deve svolgere attività differenti all'interno della casa.

TRACCIA: Ahora juega con “El blog secreto de Stan”



Attività 3: Aprender el vocabulario de los deportes

Obiettivi

- Presentazione e consolidamento del lessico degli sport
- Incremento delle abilità ricettive e contrastive
- Ampliamento delle strategie personali di riflessione sulla lingua

Tempo

A discrezione del docente e a seconda delle attività.

Indicazioni

All'interno del sito internet <http://juegos.disney.es/mickey-mouse/la-gran-liga> è possibile fare pratica del lessico sportivo attraverso una simulazione di una partita di calcio. I personaggi sono quelli di Topolino, Mickey Mouse e devono competere per vincere la partita. L'ambiente di gioco è gradevole e il lessico è presentato attraverso i comandi e le esclamazioni rispetto alla performance dei giocatori.

TRACCIA: Ahora juega al futbol con Mickey Mouse



Attività 4: Aprender el vocabulario de los videojuegos

Obiettivi

- Presentazione e consolidamento del lessico dei videogiochi e dell'elettronica
- Incremento delle abilità ricettive e produttive
- Ampliamento delle strategie personali di riflessione sulla lingua

Tempo

30-40 minuti.

TRACCIA: Completa con las palabras entre paréntesis

(desarrollado – avances – añadir – simulador – pantalla – jugadores – gráficos – proyecto – usuarios – versión – máquina – sonido – tridimensionales)

Bibliografía

- Balboni P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Novara 2014.
- Bialystok E., *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*, Basil Blackwell, Oxford 1990.
- Ceccherelli A., *Oltre la morte. Per una metodologia del videogioco*, Liguori, Napoli 2007.
- Felini D., *Video Game Education. Studi e percorsi di formazione*, Unicopli, Milano 2012.
- Gee J.P., *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*, Falmer Press, London 1990.
- McLuhan H.M., *Understanding Media: The Extensions of Man*, Gingko Press, Berkeley 1964.
- Valleur M., Matysiak J.C., *Sexe, passion et jeux vidéo. Les nouvelles formes d'addiction*, Flammarion, Paris 2003.

“Durante bastante tiempo ha sido complicado señalar cual fue el primer videojuego, principalmente debido a las múltiples definiciones de este que se han ido estableciendo, pero se puede considerar como primer videojuego el Nought and Crosses, también llamado OXO, *desarrollado* por Alexander S. Douglas en 1952. El juego permitía enfrentar a un jugador humano contra la _____.

En 1958 William Higginbotham creó, sirviéndose de un programa para el cálculo de trayectorias y un osciloscopio, Tennis for Two (tenis para dos): un _____ de tenis de mesa para entretenimiento de los visitantes de la exposición Brookhaven National Laboratory.

Este videojuego fue el primero en permitir el juego entre dos jugadores humanos. Cuatro años más tarde Steve Russell, un estudiante del Instituto de Tecnología de Massachussets, dedicó seis meses a crear un juego para computadora usando _____ vectoriales: Spacewar.

En este juego, dos _____ controlaban la dirección y la velocidad de dos naves espaciales que luchaban entre ellas. El videojuego funcionaba sobre un PDP-1 y fue el primero en tener un cierto éxito, aunque apenas fue conocido fuera del ámbito universitario.

En 1966 Ralph Baer empezó a desarrollar junto a Albert Maricon y Ted Dabney, un _____ de videojuego llamado Fox and Hounds dando inicio al videojuego doméstico. Este proyecto evolucionaría hasta convertirse en la Magnavox Odyssey, el primer sistema doméstico de videojuegos lanzado en 1972 que se conectaba a la televisión y que permitía jugar a varios juegos pregrabados.

Un hito importante en el inicio de los videojuegos tuvo lugar en 1971 cuando Nolan Bushnell comenzó a comercializar Computer Space, una _____, de Space War, aunque otra versión recreativa de Space War como fue Galaxy War puede que se le adelantara a principios de los 70 en el campus de la universidad de Standford.

La ascensión de los videojuegos llegó con la máquina recreativa Pong que es considerada la versión comercial del juego Tennis for Two de Higginbotham. El sistema fue diseñado por Al Alcom

para Nolan Bushnell en la recién fundada Atari.

El juego se presentó en 1972 y fue la piedra angular del videojuego como industria. Durante los años siguientes se implantaron numerosos _____ técnicos en los videojuegos (destacando los microprocesadores y los chips de memoria). Aparecieron en los salones recreativos juegos como Space Invaders (Taito) o Asteroids (Atari).

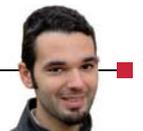
En 1985 apareció Super Mario Bros, que supuso un punto de inflexión en el desarrollo de los juegos electrónicos, ya que la mayoría de los juegos anteriores sólo contenían unas pocas _____ que se repetían en un bucle y el objetivo simplemente era hacer una alta puntuación. El juego desarrollado por Nintendo supuso un estallido de creatividad. Por primera vez teníamos un objetivo y un final en un videojuego. En los años posteriores otras compañías emularon su estilo de juego. En los Noventas, tanto diversas compañías habían comenzado a trabajar en videojuegos con entornos _____, principalmente en el campo de los PC, obteniendo diferentes resultados desde las “2D y media” de Doom, 3D completas de 4D Boxing a las 3D sobre entornos pre-renderizados de Alone in Dark. En el 2000 Sony lanzó la anticipada PlayStation 2 y Sega lanzó otra consola con las mismas características técnicas de la Dreamcast, nada más que venía con un monitor de 14 pulgadas, un teclado, altavoces y los mismos mandos llamados Dreamcast Drivers 2000 Series CX-1.

Microsoft entra en la industria de las consolas creando la Xbox en 2001. El ordenador personal PC es la plataforma más cara de juegos pero también la que permite mayor flexibilidad. Esta flexibilidad proviene del hecho de poder _____ al ordenador componentes que se pueden mejorar constantemente, como son tarjetas gráficas o de _____ y accesorios como volantes, pedales y mandos, etc. Además es posible actualizar los juegos con parches oficiales o con nuevos añadidos realizados por la compañía que creó el juego o por otros _____”.

(Testo adattato all'uso didattico, tratto da <http://www.fib.upc.edu/retro-informatica/historia/videojocs.html>, data di ultima consultazione 20/11/2016).

Paolo Nitti

Docente di Lingua spagnola, Politecnico di Torino.



Storia

Alesia **De Martini**

Classe prima

I terrori dell'anno Mille e le trasformazioni che ne derivano



Finalità

Con il presente percorso gli alunni approfondiranno le paure che caratterizzarono l'anno Mille e la ripresa economica, demografica e sociale che si avviò in Europa.

Gli alunni dovranno padroneggiare gli strumenti espressivi in contesti diversi; comprendere testi scritti di vario tipo; acquisire e interpretare le informazioni; utilizzare nuove tecnologie per organizzare le informazioni; selezionare le informazioni provenienti dalla rete; collaborare e partecipare in gruppo.

Obiettivi formativi

Gli alunni dovranno dimostrare di possedere conoscenze che riguardano la rinascita dell'anno Mille. Inoltre dovranno dimostrare di saper rilevare e organizzare informazioni di diverso tipo, comprendere e saper analizzare le fonti storiche e iconografiche, organizzare le fonti storiche, fornire una personale chiave di lettura della fonte storica, adottare la conoscenza di base informatica alla pratica della ricerca storica, mettere in relazione le problematiche storiche con quelle attuali, anche in relazione agli articoli della Costituzione, formulare una relazione originale sull'oggetto di studio secondo un percorso che seleziona materiali forniti dal docente e altri ricavati autonomamente.

Percorso didattico

La paura della fame, della guerra e dei saccheggi incrementavano una paura continua negli uomini dell'Alto Medioevo, incapaci di fronteggiare i numerosi pericoli che li tormentavano. Dopo l'anno Mille la situazione cambiò, poiché si arrivò a una stabilità politica, aumentò la sicurezza e una relativa pace favorì la crescita economica e sociale. La società europea, infatti, conobbe un forte sviluppo: aumentò sensibilmente la po-

polazione e migliorarono le tecniche agricole, grazie anche all'introduzione di nuovi attrezzi e a un nuovo tipo di attacco per gli animali da tiro.

Attività 1. La paura dell'anno Mille?

Una leggenda. La grande paura collettiva che avrebbe attraversato l'Europa alla vigilia dell'anno Mille si tratta, come racconta lo storico francese Georges Duby, di una leggenda nata nel XVI secolo dalla cultura rinascimentale che disprezzava le credenze del

Medioevo e poi ripresa dalla cultura romantica per sottolineare gli aspetti positivi dei sentimenti e della fede degli uomini medievali. Secondo Duby, attorno al Mille c'era una diffusa inquietudine religiosa che riguardava in generale tutta quell'epoca di malessere per la gente comune e, più che timori, alimentava una speranza di rinnovamento.

L'insegnante distribuisce alla classe due testi dello storico Georges Duby e chiede di rispondere al questionario.

Dell'età feudale, rimane una sola cronaca che parla dell'anno Mille come di un anno tragico: quella di Sigeberto di Gembloux. Si videro in quei giorni, narra il testo, molti prodigi, uno spaventoso terremoto, una cometa dalla coda folgorante; la luce vivida e intensa inondò fin l'interno delle case, e nel cielo che pareva fendersi tracciò l'immagine di un serpente. L'autore di tale testo aveva trovato menzione del sisma negli "Annales Leodienses". Ma gli

altri particolari, da quale fonte li attingeva? In ogni caso, non dalla propria esperienza: egli scriveva molto più tardi, all'inizio del XII secolo; non aveva visto niente di persona. Resta il fatto che sulla sua parola venne a fondarsi la leggenda di cui si trovano le prime tracce nel XVI secolo. Gli Annali di Hirsau, compilati in quell'epoca, riprendono e coloriscono il contenuto della "Cronographia" di Sigeberto:

"Nell'anno Mille dell'incarnazione [di Cristo] violenti terremoti fecero tremare l'Europa intera, distruggendo dappertutto edifici solidi e magnifici. Lo stesso anno apparve nel cielo un'orribile cometa. Molti al vederla credettero fosse l'annuncio dell'ultimo giorno". Ecco l'aggiunta gratuita: dei terrori dell'anno Mille, infatti, la cronaca di Sigeberto di Gembloux non diceva nulla.

(da: Duby, *L'Anno Mille*, Einaudi, 1976)

I terrori dell'anno Mille sono frutto di una leggenda romantica. Gli storici del XIX secolo hanno pensato bene di ricostruire l'attesa dell'anno Mille in termini di panico collettivo, ma hanno falsato la realtà delle cose. Di fatto, noi disponiamo di una sola testimonianza al riguardo, quella di un monaco dell'abbazia di Saint-Benoit-sur-Loire: "Mi è stato raccontato che nell'anno 994, a Parigi, alcuni preti annunciavano la fine del mondo". Scrivendo quattro o cinque anni più tardi, all'immediata vigilia dell'anno Mille, il monaco aggiungeva: "Questi preti sono pazzi. Basta aprire il testo sacro, la Bibbia, per constatare come Gesù abbia detto che mai si sarebbe saputo il giorno, né l'ora". Beninteso, quei tempi erano davvero percorsi da un'attesa continua e inquieta, l'attesa della fine del mondo: stava scritto nei Vangeli che – un giorno – il Cristo

sarebbe ritornato, che i morti sarebbero resuscitati, che Cristo stesso avrebbe selezionato i buoni e i cattivi. Tutti ne erano convinti, tutti aspettavano tale terribile successione di eventi, che non avrebbero potuto non ocasionare tribolazioni, tumulti, rovine. Per giunta, si poteva leggere nell'Apocalisse, che dopo mille anni satana sarebbe riuscito a liberarsi delle proprie catene, che sarebbe scoccata l'ora dell'anticristo; allora, dal fondo del mondo, dalle terre sconosciute che si trovano oltre l'orizzonte, verso est e verso nord, sarebbero sbucate genti dall'aspetto spaventoso. [...] Quantunque valesse ad alimentare simili paure, l'Apocalisse – d'altra parte – giustificava le speranze. Prevedeva infatti che il momento delle tribolazioni venisse seguito da un'epoca di pace, meno difficile da viverci della normale vita quotidiana:

la stagione [della durata di mille anni] che avrebbe immediatamente preceduto il Giudizio Universale.

Quando pensiamo al medioevo, dobbiamo porre mente alla condizione di fondamentale debolezza che caratterizzava il rapporto degli uomini con la natura; la gente viveva la fase dei disordini e delle difficoltà, il mondo imboccasse la strada del Paradiso; oppure, che il mondo imboccasse quella strada di pace, di liberazione dal male, che doveva aprirsi dopo l'arrivo dell'anticristo.

(da: Duby, Frugoni, *Mille e non più Mille*, Rizzoli, 1999)

Questionario d'analisi.

1. Quale cronaca parla dell'anno Mille come di un anno tragico?
2. Che cosa racconta?
3. Quando iniziò a circolare la leggenda della paura dell'anno Mille?
4. Da quale opera viene supportata la leggenda?
5. Riassumi il secondo brano.

Attività 2. La fine del mondo. L'insegnante distribuisce alla classe alcune immagini che rappresentano la fine del mondo, chiedendo di continuare la ricerca in rete; successivamente cercheranno gli elementi che accomunano tutti i dipinti.

Attività 3. La rinascita dopo il Mille.

Il docente mostra alla classe una video lezione al link <https://www.youtube.com/watch?v=GEMFw7-5R7k> e chiede di rispondere attentamente alle seguenti domande-guida:

1. Perché si parla di rinascita?
2. Che cosa era successo prima dell'anno Mille?
3. Che cosa accade dopo il Mille?
4. Perché la popolazione aumenta?
5. Perché aumenta la produzione agricola?
6. Quali sono le innovazioni in agricoltura?

7. Quali sono le conseguenze dell'aumento della produzione agricola?

1. Perché le città romane rinascono?

Attività 4. I progressi tecnici in agricoltura.

L'insegnante chiede agli alunni, suddivisi in piccoli gruppi di approfondire con una ricerca in Internet gli aspetti che hanno caratterizzato la rivoluzione agricola e tecnologica, come la rotazione triennale, il nuovo tipo di aratro, il collare da spalla, la ruota ad acqua, ecc. Successivamente i gruppi presenteranno il lavoro svolto sotto forma di documentario.

Attività 5. Il collare da spalla.

Il docente distribuisce alla classe un brano tratto dall'opera *Medioevo sul naso* della storica Chiara Frugoni per specificare come cambiò l'utilizzo del cavallo dopo l'anno Mille. Gli alunni leggono il documento e successivamente rispondono alle domande.

1. La resa lavorativa del cavallo migliorò a seguito di quali invenzioni?
2. Prima del Mille quale era l'impiego del cavallo?
3. Come è fatto il collare da spalla?
4. Quale fu un'altra importante scoperta dopo l'anno Mille?

Nel Medioevo il cavallo non fu solo portatore di lutti e utilizzato in guerra. Ebbe anche un impiego pacifico importantissimo, tanto da affiancarsi all'acqua come una delle principali forze motrici: anche oggi la potenza di una macchina si esprime in "cavalli".

Con lo stesso sistema usato per i buoi i Romani aggiogavano il cavallo, che però ha un'anatomia diversa: costretto a tirare con il collo per mezzo di una cinghia di cuoio tenero non riusciva a trascinare un carico pesante, perché lo sforzo lo avrebbe soffocato.

Nel Medioevo un più attento esame dell'anatomia dell'animale portò all'introduzione del "collare di spalla"; si cambiò radicalmente in questo modo la trazione, moltiplicandone in modo impensabile (addirittura triplicandola, si è calcolato!) la forza. Il nuovo collare introdotto dal Mille in poi e ancora in uso oggi, è rigido e imbottito, detto di "spalla", perché fissato intorno al petto e non più intorno alla gola. In questo modo il cavallo può tirare agevolmente l'aratro o carichi pesanti. Un'ulteriore scoperta medievale fu quella di attaccare i cavalli l'uno dietro l'altro in fila: in questo modo ciascun animale aggiungeva la sua forza di traino a quella del primo cavallo attaccato al carro.

C. Frugoni, *Medioevo sul naso. Occhiali, bottoni e altre invenzioni medievali*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 137.



Percorso valutativo

Per la valutazione del prodotto multimediale, il documentario dell'attività 4, si rimanda alla seguente tabella.

Indicatori	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4
Completezza, pertinenza e organizzazione del prodotto	Il prodotto presenta lacune circa la completezza e pertinenza; le parti e le informazioni non sono collegate tra loro.	Il prodotto presenta le parti e le informazioni di base pertinenti a sviluppare la consegna.	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna.	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni pertinenti a sviluppare la consegna, con l'aggiunta di elementi desunti da una ricerca personale.
Correttezza del prodotto	Il prodotto presenta lacune relativamente alla correttezza dell'esecuzione.	Il prodotto è eseguito in modo sufficientemente corretto.	Il prodotto è eseguito correttamente secondo parametri di accettabilità.	Il prodotto è eccellente dal punto di vista della corretta esecuzione.
Rispetto dei tempi	Il periodo necessario per la realizzazione del prodotto è considerevolmente più ampio rispetto a quanto indicato.	Il periodo necessario alla realizzazione del prodotto è leggermente più ampio rispetto a quanto indicato.	Il periodo necessario alla realizzazione del prodotto è conforme a quanto indicato.	Il periodo necessario alla realizzazione del prodotto è conforme a quanto indicato, inoltre l'alunno ha utilizzato in modo efficace il tempo a disposizione svolgendo attività ulteriori.
Precisione e destrezza nell'utilizzo delle risorse tecnologiche	L'alunno utilizza gli strumenti e le tecnologie in modo inappropriato.	L'alunno utilizza gli strumenti e le tecnologie al minimo delle loro potenzialità.	L'alunno utilizza gli strumenti e le tecnologie con discreta precisione e destrezza.	L'alunno utilizza gli strumenti e le tecnologie con destrezza, precisione ed efficienza.
Autonomia	L'alunno non è autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e delle informazioni e procede solo se supportato.	L'alunno ha un'autonomia limitata nello svolgere il compito, nella scelta delle informazioni e necessita di spiegazioni integrative.	L'alunno è autonomo nello svolgere il compito e presta supporto agli altri.	L'alunno è completamente autonomo, anche in situazioni nuove. È di supporto agli altri in tutte le situazioni.
Problem solving	Se da solo, non identifica il problema e non propone ipotesi di soluzione.	Identifica solo gli aspetti più evidenti del problema.	Identifica con discreta chiarezza il problema e le possibili soluzioni.	Identifica con chiarezza il problema e le possibili soluzioni, proponendole ai compagni.
Uso del linguaggio settoriale	Presenta lacune nel linguaggio settoriale.	Mostra di possedere un minimo lessico settoriale.	La padronanza del linguaggio settoriale è soddisfacente.	Ha un linguaggio settoriale ricco e articolato.
Consapevolezza riflessiva e critica	Presenta un atteggiamento esclusivamente operativo.	Coglie gli aspetti essenziali di ciò che ha imparato e del proprio lavoro.	Riflette su ciò che ha imparato e sul proprio lavoro.	Riflette su ciò che ha imparato e sul proprio lavoro, cogliendo il processo personale svolto.
Capacità di stimolo del gruppo	Lo studente non è mai stato un elemento di stimolo e di incitamento al lavoro.	Lo studente raramente è stato un elemento di stimolo e di incitamento al lavoro.	Lo studente sovente è stato un elemento di stimolo e di incitamento al lavoro.	Lo studente è sempre stato un elemento di stimolo e di incitamento al lavoro.
Cooperazione	Lo studente non ha partecipato alla realizzazione del prodotto.	Lo studente ha partecipato meno degli altri alla realizzazione del prodotto.	Lo studente ha partecipato alla realizzazione del prodotto come gli altri.	Lo studente ha partecipato più degli altri alla realizzazione del prodotto.

Classe seconda

La Francia del “re Sole”

Finalità

Con il presente percorso gli alunni conosceranno gli eventi che caratterizzarono la storia francese sotto il regno del re Luigi XIV.

Gli alunni dovranno padroneggiare gli strumenti espressivi in contesti diversi; comprendere testi scritti di vario tipo; acquisire e interpretare le informazioni; utilizzare nuove tecnologie per organizzare le informazioni; selezionare le informazioni provenienti dalla rete; collaborare e partecipare in gruppo.

Obiettivi formativi

Gli alunni dovranno dimostrare di possedere conoscenze che riguardano gli eventi che caratterizzano la storia francese sotto il regno del re Luigi XIV. Inoltre dovranno dimostrare di saper rilevare e organizzare informazioni di diverso tipo, ricostruire i caratteri dello stato assoluto, comprendere e saper analizzare le fonti storiche e iconografiche, organizzare le fonti storiche, fornire una personale chiave di lettura della fonte storica, adottare la conoscenza di base informatica alla pratica della ricerca storica, mettere in relazione le problematiche storiche con quelle attuali e formulare una relazione originale sull'oggetto di studio secondo un percorso che seleziona materiali forniti dal docente e altri ricavati autonomamente.

Percorso didattico

Con la morte del re Luigi XIII, il trono passò nelle mani del figlio di soli quattro anni sotto la reggenza della consorte Anna d'Austria, che dovette affrontare una stagione di instabilità e lotte, passata alla storia con il nome di Fronde. Raggiunta la maggiore età nel 1651, Luigi XIV, incoronato solennemente a Reims nel 1654, continuò la sua attività di monarca sotto la guida di Mazzarino. Alla sua morte, il monarca decise di porre direttamente nelle proprie mani le redini del governo, abolendo la carica di primo ministro e scegliendo direttamente i ministri, che avrebbero dovuto rispondere del loro operato direttamente a lui. Per poter realizzare il suo progetto di accentramento assoluto, Luigi XIV capì che avrebbe dovuto vincere le resistenze dell'aristocrazia, i cui membri si comportavano come piccoli sovrani, avendo per diritto feudale il potere di governare le popolazioni delle loro terre. Per questo motivo, decise di costruire una reggia enorme in un terreno ad alcune decine di chi-

lometri dalla capitale, fissandovi la sua residenza e chiamando i migliori artisti per trasformare Versailles in un enorme centro di divertimenti, “imprigionando” l'aristocrazia, costretta a risiedere lontano dalle proprie terre. Per poter realizzare una simile opera, il re aveva bisogno di molto denaro, si affidò quindi dal 1661 a Jean-Baptiste Colbert, il quale era convinto che la ricchezza di un Paese risiedesse nella quantità di moneta che circolava e si conservava al suo interno. Sostenitore delle dottrine mercantilistiche, riteneva che la Francia avrebbe dovuto limitare il più possibile le importazioni favorendo le esportazioni: innalzò i dazi doganali e stimolò in ogni modo il commercio, costruendo nuove vie di comunicazioni interne, potenziando i porti, favorendo la nascita di compagnie commerciali e coloniali e istituendo manifatture di Stato per produrre beni che il mercato europeo avrebbe potuto assorbire.

Per ciò che concerne la sfera religiosa, Luigi XIV si impegnò a far sì che esistesse un solo Credo, essendo

gli ugonotti una minaccia all'assolutismo regio; per questo motivo con l'editto di Fontainebleau venne revocato l'Editto di Nantes e il cattolicesimo divenne l'unica religione della Francia.

Sotto il regno del re Sole, non mancarono le imprese militari: il primo conflitto, noto come la guerra di Devoluzione, vide l'occupazione militare dei Paesi Bassi spagnoli e della Franca Contea, scatenando la reazione di Olanda, Inghilterra, Svezia e Spagna. Il conflitto si chiuse con il Trattato di Aquisgrana, conferendo alla Francia solo alcune piazzaforti nelle Fiandre. Nel 1672 si scatenò la guerra d'Olanda: l'Olanda venne occupata dalle truppe francesi, ma Guglielmo d'Orange aprì le dighe, allagando il suo territorio per fermare l'avanzata nemica. A sostegno dell'Olanda si schierarono la Spagna e l'Impero e dopo anni di scontri, con il Trattato di Nimega del 1678, Luigi XIV poté annettere la Franca Contea e mantenere l'occupazione della Lorena, ma non scalfì la potenza dell'Olanda, che ne uscì più rafforzata. Le

ostilità ripresero con la guerra della Lega d'Augusta, formata da Spagna, Impero, Inghilterra, Olanda, Svezia e Savoia, per strappare alla Francia i territori precedentemente conquistati. Con il trattato di Ryswick, Luigi XIV ottenne parte dell'Alsazia, ma fu costretto a sgomberare la riva destra del Reno, a restituire diverse piazzeforti alla Spagna e la Lorena al suo duca e soprattutto a riconoscere la legittimità della successione di Guglielmo d'Orange al trono inglese. Dopo la guerra di successione spagnola (1701-1714), con i trattati di Utrecht e Radstatt, la corona spagnola passò al nipote di Luigi XIV, Filippo V, a patto che restasse sempre divisa da quella francese. Il re Sole morì il 1° settembre 1715.

Attività 1. Leggiamo le fonti. L'insegnante consegna alla classe un brano che riporta i pensieri di Luigi XIV, dopo aver letto il testo, gli alunni rispondono alle domande.

Chi ha dato i re agli uomini, cioè Dio, ha voluto che fossero rispettati come i suoi sostituti in terra, il cui comportamento solo Dio ha il diritto di giudicare. Pertanto è sua volontà che chiunque sia nato suddito ubbidisca senza discutere. L'ordine delle cose viene capovolto se si attribuisce ai sudditi il compito di decidere. Infatti solo alla testa spetta di decidere: le membra del corpo devono eseguire ciò che la testa ha deciso. Un sovrano non deve lasciarsi governare: deve essere il padrone. Ascolti pure i membri del suo consiglio, ma decida da solo. Il benessere e la sicurezza nelle province possono essere garantiti soltanto se l'autorità è tutta concentrata nella persona del sovrano; se ne viene attribuita ad altri anche minima parte, ne derivano mali gravissimi.

In A. Brancati, *L'uomo e il tempo*, vol. 2, La Nuova Italia, Firenze 1972, p. 378 (adattamento).

1. Perché secondo Luigi XIV i re hanno diritto di governare?
2. Qual è la volontà di Dio per Luigi XIV?
3. Che cosa si intende per "solo alla testa spetta di decidere"?
4. Che cosa si intende per "un sovrano... deve essere il padrone"?

5. Come viene garantita la sicurezza del paese secondo Luigi XIV?
6. Come si può definire il tipo di governo difeso dal re Sole?
7. Che cosa sostiene in questo documento Luigi XIV?

Attività 2. Chi è Luigi XIV? Il docente mostra alla classe un documentario al link www.raistoria.rai.it/articoli/luigi-xiv-il-re-sole/25238/default.aspx chiedendo di prendere appunti per poi costruire una mappa multimediale con le principali informazioni.

Attività 3. La reggia di Versailles. Gli studenti, suddivisi in gruppo, ricercano in Internet immagini e informazioni sulla reggia di Versailles con lo scopo di produrre un documentario da mostrare durante l'interrogazione al resto della classe.

Attività 4. Intervistiamo il re Sole! Dopo aver riguardato attentamente il documentario proposto durante la seconda attività, gli alunni suddivisi in piccoli gruppi ricercano ulteriori informazioni in internet con lo scopo di creare un'intervista immaginaria al monarca francese. Viene riportato di seguito un esempio.



G: Buongiorno *Illustrissima Sua Maestà*. Per me è un onore poterla intervistare.

L: Buongiorno a Lei. Proceda pure con le domande.

G: Cominciamo con alcune notizie biografiche... quando e dove è nato? Chi erano i suoi genitori?

L: Sono nato a Saint-Germain-en-Laye il 5 settembre 1638. Sono figlio di Luigi XIII e di Anna d'Austria, i miei genitori hanno aspettato ventitré anni prima di abbracciare il loro primo erede. Ecco perché come secondo nome ho Deodato...

G: Quando è diventato re?

L: Formalmente diventai re all'età di cinque anni ma per quasi vent'anni sono stato affiancato da mia madre e dal cardinale Mazzarino. Alla sua morte, ho deciso di incentrare tutto il potere nelle mie mani!

G: Sua Maestà, Lei è stato in grado di creare uno stato assolutista... ma in che modo?

L: Gradualmente ho tolto potere a qualsiasi membro dello stato, ho esautorato il potere agli aristocratici accrescendone il prestigio e invitandoli nella mia grande reggia costruita a Versailles e non ho più convocato gli Stati Generali.

G: Come crede di aver contribuito al rafforzamento della Francia?

L: Sotto il mio governo la Francia ha conosciuto una straordinaria stagione di crescita economica, di fioritura delle arti e della letteratura, di sostanziale stabilità politica e ha guadagnato, seppur a prezzo di guerre sanguinose ed economicamente dispendiose, una compattezza e un'ampiezza territoriale fino ad ora sconosciute.

G: Perché viene chiamato "re Sole"?

L: Come il Sole dà luce e moto a tutti i pianeti, così io sono la fonte prima e unica del potere, dettando la mia volontà ai ministri e ai loro satelliti, assimilabili ai pianeti che vi ruotano intorno.

G: Mi racconti qualche particolare che la caratterizza...

L: Adoro mangiare bene! Per me i pasti sono un rito... i miei "ufficiali di bocca" mi presentano sempre una grande varietà di cibi serviti in piatti di finissima porcellana, coperti da una cloche. Un regolare pasto dura un'ora e vengono solitamente serviti quattro tipi di minestra, molte varietà di carne e di prosciutti, dolci, frutta e uova. Per la notte mi faccio preparare sempre sul comodino un vassoio contenente cibi misti per sedare il desiderio di fame che spesso si presenta durante le ore di sonno. Ti svelo un segreto: una delle mie più grandi passioni è la cioccolata!

G: La ringrazio enormemente per la sua disponibilità.

L: Grazie a Lei per non aver toccato il tasto dolente dei miei rapporti burrascosi con le altre nazioni!

Percorso valutativo

Per la valutazione degli elaborati di gruppo si faccia riferimento alla tabella riportata nel percorso valutativo della classe prima. Le conoscenze dell'età francese sotto la monarchia di Luigi XIV verranno valutate durante l'interrogazione orale seguendo la tabella di seguito riportata.



Insufficiente	4	Conosce in modo inesatto i contenuti richiesti, evidenziando gravi carenze. Incompleta la conoscenza della terminologia specifica.	Si esprime in modo insoddisfacente, con scarsa precisione linguistica.	Si evidenziano gravi limiti di analisi e di sintesi, una sostanziale incomprensione dei nessi logici richiesti, difficoltà nell'elaborazione.
Insufficienza non grave	5	Conosce in modo generico e approssimativo gli argomenti richiesti. Le risposte date talvolta non sono aderenti o errate. Evidenzia poche conoscenze della terminologia disciplinare.	Si esprime in modo stentato e incompleto, con un'insicura padronanza del lessico disciplinare.	Si evidenzia uno sforzo di applicazione dei procedimenti richiesti, ma spesso la sintesi e i collegamenti richiesti sono insoddisfacenti. Solo se guidato riesce a compiere operazioni di analisi in forma elementare.
Sufficiente	6	Conosce in modo accettabile gli argomenti richiesti; conosce i termini fondamentali della terminologia specifica della disciplina.	Si esprime in modo sostanzialmente coerente, senza gravi imprecisioni.	Riesce a compiere in modo accettabile le operazioni di analisi, sintesi, contestualizzazione, anche se talvolta deve essere guidato.
Discreto	7	Conosce in modo adeguato e abbastanza omogeneo i temi richiesti. Ha una discreta conoscenza della terminologia specifica.	Si esprime con chiarezza espositiva e correttezza terminologica.	Possiede adeguate capacità di analisi e sintesi; opera in modo corretto i collegamenti richiesti; riesce a contestualizzare le conoscenze in forma attendibile.
Buono	8	Conosce gli argomenti in modo corretto e preciso. Possiede una buona conoscenza della terminologia disciplinare.	L'esposizione è corretta, ben articolata e fluida.	Applica con una certa sicurezza i procedimenti richiesti, rivelando una buona capacità di analisi, sintesi e collegamento. Buono il livello di rielaborazione dei testi.
Più che buono	9	Conosce gli argomenti in modo ampio, corretto e puntuale. La conoscenza della terminologia è esatta e rigorosa.	Si esprime con organicità e con un ragionato impianto linguistico.	Applica con sicurezza e correttezza i procedimenti richiesti. È in grado di circostanziare i contenuti dei testi, con il supporto di una rielaborazione personale di livello più che buono.
Ottimo/ Eccellente	10	Conosce gli argomenti in modo approfondito, preciso, puntuale e ragionato. Conosce la terminologia disciplinare in modo esatto, ricco, rigoroso.	Si esprime con organicità, uno stile personale e brillante, un impianto linguistico di elevato livello.	Svolge argomentazioni ampie, rielaborate in forma personale, con un uso convincente dei testi utilizzati e un'eccellente sintesi concettuale.

Classe terza

La decolonizzazione: le vie per l'indipendenza

Finalità

Con il presente percorso gli alunni conosceranno la storia della decolonizzazione a seguito della Seconda guerra mondiale.

Gli alunni dovranno padroneggiare gli strumenti espressivi in contesti diversi; comprendere testi scritti di vario tipo; acquisire e interpretare le informazioni; utilizzare nuove tecnologie per organizzare le informazioni; selezionare le informazioni provenienti dalla rete; collaborare e partecipare in gruppo.

Obiettivi formativi

Gli alunni dovranno dimostrare di possedere conoscenze che riguardano la storia della decolonizzazione, Individuare i cambiamenti culturali, socio-economici e politico-istituzionali avvenuti in Europa e nel mondo nella seconda metà del Novecento. Riconoscere nella storia del Novecento e nel mondo attuale le radici storiche del passato, cogliendo gli elementi di continuità e discontinuità.

Operare confronti tra Europa occidentale, mondo sovietico e mondo statunitense cogliendo affinità e diversità.

Inoltre dovranno dimostrare di saper rilevare e organizzare informazioni di diverso tipo, comprendere e saper analizzare le fonti storiche e iconografiche, organizzare le fonti storiche, fornire una personale chiave di lettura della fonte storica, adottare la conoscenza di base informatica alla pratica della ricerca storica, formulare una relazione originale sull'oggetto di studio secondo un percorso che seleziona materiali forniti dal docente e altri ricavati autonomamente.

Percorso didattico

La crisi definitiva del colonialismo delle potenze europee fu una tra le conseguenze della Seconda guerra mondiale. La conquista dell'indipendenza si ottenne con modalità e tempistiche differenti nelle diverse aree del mondo, in generale si videro due principali modalità di decolonizzazione, riconducibili ai diversi atteggiamenti della madrepatria. I territori sotto il dominio inglese ottennero l'indipendenza attraverso un processo negoziato: molte ex colonie vollero entrare a far parte del Commonwealth, rimanendo sotto l'influenza britannica. I territori francesi, invece, conquistarono la libertà a caro prezzo, dopo violente e sanguinose guerre. Dal punto di vista temporale, la decolonizzazione interessò dapprima l'Asia per poi spostarsi nel Medio Oriente, nell'Africa settentrionale e per finire nell'Africa sub sahariana.

Attività 1. Sotto la guida di Gandhi, l'India conquista l'indipendenza. Il primo grande paese che ottenne l'indipendenza fu l'India, la "perla" dell'im-



pero coloniale inglese, grazie a una forma particolare di lotta non violenta promossa da Gandhi. Per cominciare a conoscere il personaggio, l'insegnante mostra alla classe un video al link <https://www.youtube.com/watch?v=VPoqfljzYz4> e chiede di riflettere

sull'espressione "disobbedienza civile". Successivamente l'insegnante distribuisce alla classe un brano tratto da *La verità di Gandhi*. Sulle origini della nonviolenza militante e chiede di rispondere dettagliatamente al questionario riportato.

Nel marzo 1930 il Mahatma Gandhi iniziò una nuova campagna. Si accingeva ad abbandonare Ahmedabad una volta e per sempre, facendo voto di non ritornarvi mai più finché l'India non avesse acquistato la completa indipendenza. La partenza fu una delle più drammatiche e delle più ispirate della storia. Per la vigilia del lungo viaggio di duecento miglia fino alle sponde del Mar Arabico, dove il Mahatma avrebbe raccolto alcuni granelli di sale dell'oceano che prende nome dall'India. La legge sul sale sarebbe stata infatti il cardine della sua campagna di disobbedienza civile. Si trattava di un'imposta che agli Inglesi fruttava non più di venticinque milioni di sterline sugli ottocento milioni di gettito tributario complessivo in India, ma quei venticinque milioni venivano letteralmente attinti al sudore dei più poveri e a una derata abbondantemente disponibile lungo le varie migliaia di miglia di sviluppo costiero indiano. Teatro del gran gesto di emancipazione – e delle più sanguinose rappresaglie – sarebbe stata Dandi, cittadina nei pressi di Jalalpur e prospiciente l'imboccatura del golfo di Cambay. La sera dell'11 marzo Gandhi aveva tenuta la sua ultima adunanza di preghiera. Di fronte a migliaia di persone aveva annunciato: "Con ogni probabilità questo sarà il mio ultimo discorso rivolto a voi. Anche se domani mattina le autorità mi consentiranno di marciare, queste potrebbero essere le ultime parole della mia esistenza qui. Già vi ho detto ieri quel che avevo da dirvi. Oggi mi limiterò a comunicarvi quel che dovrete fare dopo che i miei compagni e io saremo stati arrestati. Da quel che ho visto e udito in questi ultimi giorni sono incline a ritenere che il fiume dei resistenti civili scorrerà ininterrotto. Ma non vi sia neppure il minimo accenno a una violazione della pace, anche dopo che saremo stati tutti arrestati. Abbiamo deciso di utilizzare tutte le nostre risorse nel perseguimento di una lotta esclusivamente non violenta: non lasciamoci trascinare dall'ira a metterci dalla parte del torto. Questa è la mia speranza e il mio auspicio. Desidero che queste mie parole giungano in ogni buco e in ogni angolo della nostra terra". Gandhi si mise in marcia sul far del giorno, uscendo dai cancelli dell'ashram e avviandosi sulla strada di Dandi alla testa di settantotto tra uomini e donne. A quell'epoca il Mahatma aveva già oltre sessant'anni, ma dodici mi-

glia al giorno per ventiquattro giorni erano "un gioco da ragazzi". Anzi, come attestano i documenti cinematografici girati in quell'occasione, non mancava l'allegria in questo pellegrinaggio che si snodava tra villaggi parati a festa e lungo strade di campagna che i contadini avevano irrorato d'acqua per arrestare il polverone e pavimentato di foglie per attutire il disagio delle pietre e delle cunette. Alla fine il Mahatma raccolse un pugno di sale. Non vi furono in nessuna parte dell'India violenze degne di nota. Tuttavia l'assenza stessa di violenze irritò fino alla crudeltà la polizia. C'è il resoconto di un inviato inglese, il giornalista Webb Miller: sotto la guida di Sarojini Naidu e di Manilal Gandhi duemilacinquecento volontari mossero "all'assalto" delle saline di Dharasana, non lungi da Dandi. Nel più assoluto silenzio gli uomini di Gandhi si portarono avanti e si arrestarono a un centinaio di metri dalla palizzata. Una colonna scelta si staccò dalla turba, attraversò i fossati a guado e si accostò alla recinzione di filo spinato... Improvvisamente risuonò un comando e ventine di agenti indigeni si precipitarono sui manifestanti e lasciarono piovere un torrente di colpi sulle loro teste con gli sfollagente dall'anima d'acciaio. Non uno solo dei manifestanti alzò un braccio per ripararsi dai colpi. Cadevano come birilli. Da dove mi trovavo, udivo i tonfi stomacanti delle mazze sui crani indifesi. La folla dei manifestanti che era rimasta ferma cominciò a mugolare e ad aspirare rumorosamente l'aria a ogni colpo, manifestando così la propria dolorosa solidarietà. I colpiti cadevano privi di sensi sul terreno, o si torcevano tra i corpi caduti, chi con la testa fracassata chi con una spalla fratturata... I superstiti, senza rompere le righe, continuavano a marciare silenziosi e ostinati, finché non cadevano a loro volta sotto i colpi. Marciavano impassibili, a testa alta, senza neppure l'incitamento della musica o di urla guerriere, senza alcuna probabilità di sfuggire a ferite gravi o alla morte. I gendarmi si allargarono a ventaglio e, metodicamente, meccanicamente, cominciarono a picchiare sulla seconda colonna. Non vi fu lotta, non vi fu battaglia: i manifestanti continuavano semplicemente ad avanzare finché non si abbattevano al suolo... Per ore e ore i barellieri sgomberarono una marea di corpi inerti e sanguinanti. Che cosa avevano ottenuto i Satyagrahi?



Non occuparono le saline, né la legge sul sale venne ufficialmente abolita nella sua interezza. Ma non era questo il punto, come l'opinione pubblica mondiale non doveva tardare a comprendere. Il Satyagraha del sale aveva dimostrato al mondo l'utilità quasi perfetta di un nuovo strumento di militanza pacifica. Basterà aggiungere qui che, dopo un altro soggiorno in prigione, Gandhi incontrò il viceré a un ormai famoso tea party. Dopo qualche compromesso da entrambe le parti, Gandhi era stato infatti invitato a una conversazione con il rappresentante imperiale. Churchill alzò sprezzantemente le spalle alla notizia del "sedizioso fachiro che mezzo nudo s'avventura sulla scalinata del palazzo vicereale, per negoziare con il vicario del Re e Imperatore". Invece il viceré, Lord Irwin, ha descritto l'incontro come "il più drammatico colloquio diretto tra un viceré e un capo indiano". Quando gli porsero la tazza di tè, Gandhi estrasse dalle pieghe della sua clamide un sacchettino di carta e ne versò nel tè il contenuto: un pizzico di sale, naturalmente esente da tasse, osservando sorridente che sarebbe servito a "ricordarsi del famoso tea party di Boston". L'anno seguente si sarebbe recato in Inghilterra per la Conferenza della tavola rotonda, unico rappresentante del Congresso e capo mondiale ormai popolarissimo persino presso le masse inglesi. Nel maggio del 1930 Tagore scrisse trionfante al "Manchester Guardian" che ormai l'Europa aveva perso in Asia tutto il suo prestigio morale. La debole Asia, egli affermava, lodando il Mahatma, "può ora permettersi di guardare dall'alto in basso quell'Europa che prima doveva guardare dal basso in alto".

(da: *La verità di Gandhi. Sulle origini della nonviolenza militante*, trad. di R. Steiner e R. Petrillo, Feltrinelli, Milano 1972, rid.)

1. Quando Gandhi iniziò una nuova campagna?
2. Di che cosa si trattava?
3. Che cos'è la legge sul sale?
4. Riassumi il discorso di Gandhi.
5. Descrivi che cosa succede durante la campagna di Gandhi.
6. Che cosa si ottenne con la manifestazione non violenta?

Gli alunni, dopo aver risposto alle domande, osservano il documentario della marcia del sale al link <http://www.raistoria.rai.it/articoli/gandhi-comincia-la-marcia-del-sale/12332/default.aspx>

Attività 2. La decolonizzazione del Vietnam. In Vietnam dal 1945 il movimento di ispirazione comunista si fece promotore della lotta d'indipendenza dalla Francia che si concluse con la vittoria militare vietnamita a Dien Bien

Phu il 7 maggio 1954. L'insegnante distribuisce alla classe un documento nel quale il generale Giap spiega le ragioni della vittoria contro l'esercito occupante, successivamente gli alunni rispondono alle domande sotto riportate.

La nostra guerra di liberazione fu una guerra di popolo, una guerra giusta. Questa caratteristica essenziale ne avrebbe determinato le leggi e ne avrebbe deciso l'esito finale. Il generale Leclerc, primo comandante del Corpo di spedizione francese, riteneva nei primi tempi che le operazioni per la rioccupazione del Viet Nam avrebbero costituito solo una passeggiata militare. I generali francesi considerarono debole, e certo limitata nel tempo, la resistenza contro cui si scontrarono all'inizio nel Sud e continuarono a pensare che sarebbero state necessarie tutt'al più dieci settimane per occupare e pacificare tutto il Sud Viet Nam. Quale la ragione di affermazioni di questo genere? I colonialisti francesi ritenevano che per far fronte alla loro aggressione fosse necessario un esercito, e di fatto l'esercito a disposizione del Viet Nam era appena stato creato, era ancora numericamente debole, male organizzato, inquadrato da ufficiali e sottufficiali senza esperienza, dotato di un equipaggiamento ad un tempo vecchio e insufficiente, con una scorta di munizioni molto limitata, senza carri armati, né aerei, né artiglieria. [...]

Alla domanda come ha potuto resistere il popolo vietnamita? La risposta più esatta e completa, la risposta migliore può essere solo questa: il popolo vietnamita ha vinto perché la sua guerra di liberazione era una guerra di popolo. [...]

La nostra guerra di resistenza era una guerra di popolo, perché i suoi obiettivi specifici consistevano nello spezzare il giogo imperialista per riconquistare l'indipendenza nazionale e nel rovesciare la classe di proprietari feudali per dare la terra ai contadini. [...] Per portare la guerra di resistenza alla vittoria, era necessario preoccuparsi del rafforzamento dell'esercito, badando tuttavia a non tralasciare la mobilitazione e l'educazione del popolo, l'allargamento e il consolidamento del Fronte nazionale unito; era necessario mobilitare le masse per la guerra di resistenza, badando tuttavia a non trascurare la soddisfazione dei loro interessi immediati, il miglioramento delle loro condizioni di vita, soprattutto per quanto riguardava le masse contadine.

V. Nguyen Giap, *Guerra di popolo, esercito del popolo*, Feltrinelli, Milano 1968, pp. 49-53.

1. Secondo Giap, l'esercito vietnamita era più forte o più debole di quello francese?
2. Cosa sfuggiva ai generali francesi?
3. Cosa significa "esercito di popolo"?
4. Ricerca informazioni su cosa successe al Vietnam dopo la sconfitta francese.

Attività 3. L'indipendenza del Congo. L'insegnante distribuisce alla classe una lettera che Patrice Lumumba (vedi box) scrisse alla moglie durante la guerra civile nello Zaire, ex Congo belga, appena divenuto indipendente.

La guerra civile terminò quando si instaurò il regime filoccidentale del generale Mobuto, che garantì alle potenze straniere di poter continuare a sfruttare le risorse minerarie della regione.

Al termine della lettura, gli alunni riassumono il punto di vista dell'autore.

Attività 4. La decolonizzazione del Medio Oriente. Gli alunni, autonomamente, si documentano sulla liberazione degli stati del Medio Oriente e sulla formazione dello stato d'Israele per poi avviare una discussione in classe supportata dal docente.

*Mia cara,
ti scrivo queste parole senza sapere se e quando esse ti giungeranno, e se sarò ancora in vita quando le leggerai. Durante la lotta per l'indipendenza del mio paese, non ho mai dubitato per un solo istante del trionfo finale della sacra causa alla quale i miei compagni ed io abbiamo dedicato la nostra vita. Ma ciò che noi vogliamo per il nostro paese, cioè il diritto ad un'esistenza decorosa, ad una dignità senza macchia, ad un'indipendenza senza costrizioni, non l'hanno voluto né il colonialismo belga né i suoi alleati occidentali, i quali hanno trovato appoggi diretti e indiretti, deliberati e non deliberati, tra certi alti funzionari delle Nazioni unite, organismo nel quale abbiamo riposto ogni nostra fiducia quando abbiamo fatto appello alla sua solidarietà. Hanno corrotto alcuni nostri compatrioti, ne hanno comprati altri, hanno contribuito a deformare la verità e a insudiciare la nostra indipendenza. Cos'altro potrei dire? Morto, vivo, libero o in prigione in mano ai colonialisti, non è la mia persona che conta. È il Congo, è il nostro misero popolo la cui indipendenza si è trasformata in una gabbia nella quale stiamo dentro, guardati da fuori con benevola compassione o con gioia e soddisfazione. Ma la mia fede non crollerà. Io so e sento nel profondo di me stesso che prima o poi il mio popolo si sbarazzerà di tutti i suoi nemici interni ed esterni e si sollevierà come un sol uomo per dire no al colonialismo degradante e vergognoso, e per riacquistare la sua dignità sotto un cielo più limpido.*

Non siamo soli. L'Africa, l'Asia e i popoli liberi e liberati di ogni parte del mondo si troveranno sempre al fianco dei milioni di congolese che non abbandoneranno la lotta se non il giorno in cui non ci saranno più i colonizzatori e i mercenari nel nostro paese.

S. Bono, *Dal colonialismo all'indipendenza*, G. D'Anna, Messina-Firenze 1974.

Percorso valutativo

Le conoscenze degli alunni verranno verificate tramite un'interrogazione orale. Per la valutazione si rimanda alla griglia proposta per la classe seconda.



Alesia De Martini

Insegnante di Lettere, scuola Secondaria di I grado "S. Paola Elisabetta Cerioli", Orzinuovi (Bs).

Geografia

Susanna **Cancelli**

Classe prima

Città d'Italia a confronto



Finalità

L'unità di apprendimento mira a dotare lo studente di strumenti per costruire conoscenza, producendo informazioni e organizzandole in un sistema di significati, rafforzando la capacità di fare confronti, in senso diacronico e sincronico.

Obiettivi formativi

La visione di città come sistema e l'evidenziazione dei punti di forza nella sua organizzazione e nella forma culturale, orienta lo studente alla consapevolezza del valore della città e del *bisogno di tutelarne gli elementi caratterizzanti*.

Step 1. La città

La proposta didattica si apre con una sollecitazione per una riflessione di gruppo: si propone il pensiero di un noto sociologo che descrive la città e si chiede ai ragazzi di esprimersi in merito.

Per Wirth, la città è un insediamento relativamente **vasto, denso e duraturo di persone socialmente eterogenee**. Gli elementi che si pensa rendano la città uno spazio materiale e simbolico di relazioni sociali specifiche e diverse rispetto a quelle tipiche dall'ambiente rurale sono **la dimensione, la densità e l'eterogeneità**.

I ragazzi sono invitati a portare esempi che confermino *dimensione* della città, *densità* di popolazione e la *diversità* di gruppi di persone.

- *Da che cosa capiamo che ci sono queste diversità?*
- *Da che cosa capiamo che vi abitano tantissime persone? Quanto grande può essere una città?*
- *Che cosa intendiamo con spazio materiale e simbolico?*

Una mappa concettuale iniziale raccoglie le informazioni prodotte dal gruppo classe.

Si conclude questa parte con la realizzazione di disegni in piccolo gruppo a tema: la città.

Ogni gruppo presenta poi ai compagni il senso del proprio lavoro.

STEP 2. Guarda... guarda... e scrivi

Si leggano immagini che rappresentino alcune città. Rileviamo elementi caratterizzanti lo spazio della città

e identifichiamo indicatori relativi a caratteristiche delle abitazioni, dimensioni dei palazzi, presenza di negozi, mezzi di trasporto, ecc

Esercizio di gruppo: tra le parole che seguono troviamo quelle che identificano una città, parliamone insieme e con esse costruiamo un breve testo.

silenzio – pace – deserto – traffico – rumore – smog – semaforo – autobus – stazione – strade larghe – viali alberati – parco giochi – centro storico – alti palazzi – isole pedonali – zona industriale – casette basse – laghetto – parcheggi – automobili – biciclette – cime innevate – pascoli – mucche – insegne luminose – teatro – cinema – cascate – campi coltivati – periferia – negozi – vetrine – metropolitana.

Concludiamo che lo spazio della città ha caratteristiche definite che rappresentiamo in un quadro.

Step 3. In volo sulla città... diamo i numeri

Proponiamo l'immagine della città di Palmanova.

La città di Palmanova è una città fortezza pianificata dai veneziani nel 1553 ed è chiamata città stellata per la sua pianta poligonale a stella, con nove punte.

- Quante porte di accesso puoi vedere?
- Quanti lati presenta la piazza centrale?
- Quanti bastioni ci sono sulle antiche mura?



www.palmanova.it

La peculiarità della sua forma risulta interessante per il nostro lavoro in quanto può stuzzicare l'interesse dei ragazzi data l'originalità. Da qui parte però la nostra riflessione sull'organizzazione spaziale di una città.

Step 4. Dimmi che pianta hai e ti dirò chi sei...

Grazie a Google Maps osserviamo dall'alto alcune città e commentiamo la loro forma.

Ora prendiamo in considerazione Lucca.

- Che cosa osserviamo?
- Che cosa vedi al centro?
- Presenta delle mura?

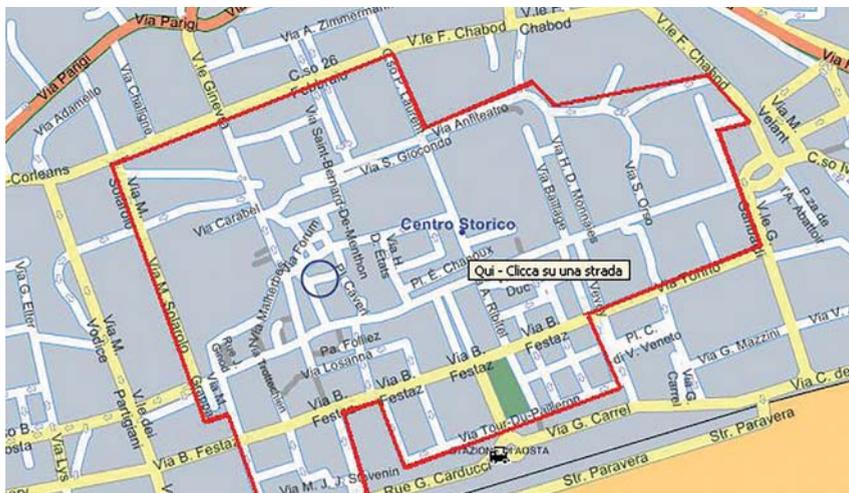


www.comune.lucca.it

Per una mappa dettagliata utile per un confronto con la mappa di Google, si faccia riferimento a www.m.geoplan.it.mappa-comune-lucca-LU e per conoscere le mura della città www.lemuradilucca.it; un articolo integrativo per informazioni si consiglia *Lucca, gioiello da scoprire con lentezza* www.repubblica.it

La terza città che andremo ad osservare è Aosta.

Proponiamo poi una pianta di Torino ma del 1700.



www.comune.aosta.it

- Che tipo di forma leggi nel centro storico raffigurato?

Le piante urbane fanno capire molto di una città, per esempio mettono in evidenza il rapporto tra palazzi e aree verdi. Non tutte le piante sono uguali. In genere la città si è sviluppata intorno ad un castello o ad una chiesa e presenta ancora il segno delle antiche mura. Esistono piante lineari, con strade diritte, chiamate a scacchiera e piante con vie che si diramano dal centro, come una ragnatela. Le piante storiche e le piante attuali a confronto ci raccontano dei cambiamenti del passato.



www.torinodimenticata.altervista.org

Step 5. Ora sappiamo leggere una città

In una tabella costruiamo uno schema di lettura della città.

Nome Città	
Regione	
Numero abitanti	
Localizzazione	
Presenza corsi d'acqua	
Presenza grandi vie di comunicazione	
Caratteristiche delle abitazioni	
Dimensione dei palazzi	
Presenza centro storico	
Presenza zone verdi/ parchi	
Presenza campo sportivo/ stadio	
Presenza zona industriale	
Negozi (tipo di negozi, quantità...)	
Mezzi di trasporto (metropolitana, bus, stazione ferroviaria...)	
Numero di scuole	
Numero di edifici sacri	



Riflettiamo:

- che indicazioni culturali puoi trarre da una città dove si sono riservate molte aree verdi?
- E di una città dove ci sono vaste zone industriali?
- E di una città dove il traffico è limitato nel centro storico e si trovano numerosi parcheggi per biciclette?

Percorso valutativo

I ragazzi dovrebbero aver imparato:

- a comprendere il concetto di città;
- ad individuare gli indicatori di identificazione di una città e a connetterli in una mappa di sistema;

- a produrre conoscenza da dati e immagini che fungano da indicatori.

Verso la competenza: partendo dalla lettura della pianta di una città, immagina un progetto di valorizzazione di ciò che connotandola ne racconta la storia.

Classe seconda

Città d'Europa a confronto

Leggere la città per una geografia del turismo.

Step 1. Leggere la città

Per aprire l'attività proponiamo ai ragazzi un gioco: date definizioni trovare i termini corretti e provare ad indovinare di quale città di tratta.

Altra serie di indizi sarà ricavabile dalla lettura delle immagini:

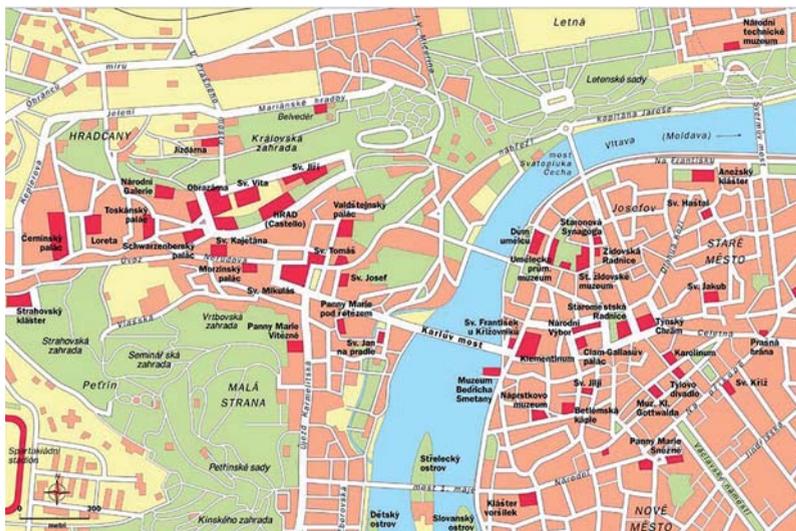


(PRAGA)

M									
C									
M			S						
F									
		C		L		D			
	T		R		M			T	
			A		I		O		
N		V			M				
C			T		L	L			

Fiume che attraversa la città. Ponte emblematico della città. Storico quartiere. Vi nacque nel 1883. La strada degli alchimisti. Nome della città vecchia. Famoso cimitero. Nome della città nuova. Domina la città.

e della carta della città.



Con Google Maps localizziamo Praga e la Repubblica Ceca.

La ricchezza dell'intreccio culturale richiama la descrizione che ci offre Ripellino (1973) della città di Praga:

“Il sortilegio di Praga scaturiva in gran parte dalla sua indole di città di tre popoli (Dreivölkerstadt): il ceco, il tedesco, l'ebraico. La mescolanza e l'attrito di tre culture dava alla capitale boema un particolare carattere, una straordinaria dovizia di risorse e di impulsi”. (Ripellino, 1973, p. 25)

Che tipo di lettura possiamo dare a questa frase? Che cosa ci dice di Praga?

Continuiamo con il gioco: date definizioni trovare i termini corretti e provare ad indovinare di quale città di tratta.

(BARCELLONA)

S		G	R							
P				G			L	L		
	A		A		A					
B		R	R			G				O
M		S			P			S	S	
T										
C		T	A			G				
C				L	A					

La Familia capolavoro di Antonio Gaudi. Il Parc costruito da Gaudi. Famosa casa costruita da Gaudi. Antico quartiere. Famoso museo. Piccoli piatti tipici da assaggiare in compagnia. La nostra città è capoluogo della.... Lingua parlata nella città di cui stiamo parlando.

Continuiamo con le immagini da cui produrre informazioni:



Con Google Maps localizziamo Barcellona.



Cercando in rete completiamo lo schema di lettura della città presentato per la classe prima, quindi facciamo un confronto tra le due città considerate.

(VENEZIA)

N				L					
L		F						E	
B		S							
	U		A		O				
C		R	N						
					L	A			
V		N		T					
G	R		N						

Famoso museo. Famoso teatro. Si trova in Piazza San Marco. Isola del vetro. È un evento famoso in tutto il mondo, pieno di coriandoli. Imbarcazione simbolo della città, condotta con un solo remo. La regione in cui si trova la città. Il canale famoso con il Ponte di Rialto.

Con Google Maps localizziamo Venezia e chiediamo ai ragazzi di cercare romanzi o poesie che parlino della città.

Step 2. Praga Barcellona Venezia
Le tre città rappresentano bellezza e storia. Costruiamo un percorso turistico che invogli a conoscerne il passato e creiamo una presentazione su ppt.

- Percorso valutativo**
I ragazzi dovrebbero aver imparato:
- a riconoscere il patrimonio di alcune città;
 - a selezionare informazioni utili;
 - ad organizzare le informazioni e produrre conoscenza;
 - a confrontare.

Verso la competenza: costruire un percorso per una visita guidata in alcune capitali d'Europa, utilizzando immagini e brani di letteratura o quadri conservati nei musei cittadini.

Classe terza

Città del mondo

I ragazzi dovrebbero aver imparato:

- a leggere il contesto della città;
- a valorizzarne elementi significativi dal punto di vista culturale;
- a proporre la città in ottica di turismo consapevole.

La proposta ora si apre alle città del mondo che per la loro struttura e organizzazione offrono letture su problematiche per esempio di tipo ambientale.

Step 1. Smog? No grazie

I ragazzi vengono invitati a cercare in rete città dove lo smog risulti un problema.

Si propongano articoli come: *Cina: allarme smog in numerose città* www.it.euronews.com

“Pechino e altre città della Cina settentrionale e centrale avvolte dallo smog: decine di voli sono stati ritardati e molte autostrade sono state chiuse. I danni che l'inquinamento può causare alla salute spingono le imprese a riflettere sul trasferimento da Pechino verso le città del sud e dell'est del Paese, meno contaminate”.

o www.newsecologia.it: *Cina, smog fuori controllo: città isolate*. “Nella capitale, l'ente municipale per la protezione dell'Ambiente ha annunciato tre giorni di allerta arancione, il secondo livello della scala d'allarme. Già negli ultimi giorni, però, in 25 città cinesi l'allerta era stata alzata al livello massimo, il rosso, portando alla chiusura di fabbriche, scuole e cantieri per motivi di prevenzione”.



I ragazzi cercheranno immagini delle città cinesi in particolare di Pechino e inizieranno una lettura del contesto. Interessante osservare che esiste un ente municipale per la protezione dell'Ambiente: da qui un confronto in gruppo su *quali azioni un cittadino, in partenariato con l'ente municipale, possa mettere in atto per proteggere la città*.

Step 2. Che traffico!

La lettura del contesto cittadino interessa anche il traffico. Per questo su www.ansa.it/canale_motori/notizie leggiamo che Città del Messico è tra le città più trafficate del mondo. La competenza relativa alla ricerca delle cause e soluzione dei problemi trova esercizio nella riflessione avviata dalla lettura di immagini sulla città e le deduzioni relative al traffico.

Situazione problema: *perché? Dipende da persone? Perché? Dipende da cose? Perché?*

Come in una lisca di pesce possiamo sistemare le cause evidenziando le condizioni fisiche e ambientali in cui

si verificano; *si cercheranno poi conseguenze immediate e le conseguenze delle conseguenze, fino a trovare soluzioni adeguate*.

Percorso valutativo

I ragazzi dovrebbero aver imparato:

- a riconoscere nelle descrizioni vive o narrate di città, le condizioni che generano situazioni problematiche;
- a comprendere che l'uomo con le sue azioni può innovare e tutelare ma anche danneggiare l'ambiente;
- a leggere nel presente i segni di eventi passati comprendendo che i segni lasciati oggi costituiranno il patrimonio di domani.

Verso la competenza: considera la città a te più vicina. Individua vantaggi e svantaggi del vivere lì e, partendo da alcuni beni culturali descrivine il passato, individuando forme di tutela per prevenire situazioni problematiche che possano danneggiare il patrimonio.

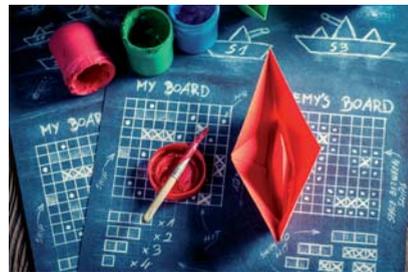


Matematica

Classe prima

La battaglia navale del piano cartesiano

Greta **Delfini**



Traguardi per lo sviluppo delle competenze

- Utilizza e interpreta il linguaggio matematico (piano cartesiano, formule, equazioni...) e ne coglie il rapporto col linguaggio naturale.
- Ha rafforzato un atteggiamento positivo rispetto alla matematica attraverso esperienze significative e ha capito come gli strumenti matematici appresi siano utili in molte situazioni per operare nella realtà.

Obiettivi di apprendimento

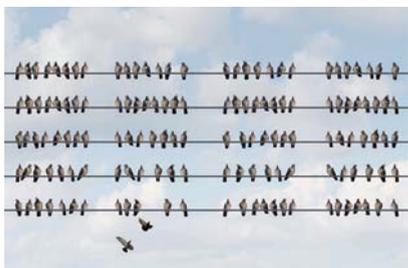
- Rappresentare punti, segmenti e figure sul piano cartesiano.

Percorso didattico

Platone¹ sostenne che educare i ragazzi col gioco fosse il miglior modo per scoprirne le inclinazioni naturali. Il gioco, ancora oggi, è sicuramente il mezzo più efficace per avvicinare i ragazzi alla conoscenza, attraverso il divertimento e la curiosità.

Applicando il gioco alla matematica, scopriamo che, un gioco immediato, semplice, utile e divertente per imparare ad orientarsi nello spazio e, in particolare, nel piano cartesiano è la battaglia navale!

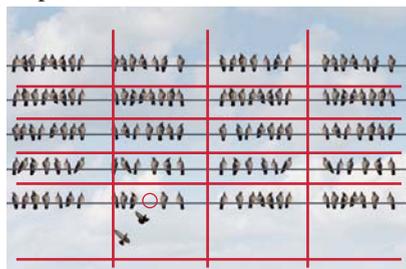
Iniziamo a capire come orientarsi nello spazio ragionando, innanzitutto, sulla seguente immagine:



Chiediamo ai ragazzi di osservare bene l'immagine e di cercare di indicare, in modo univoco, la posizione

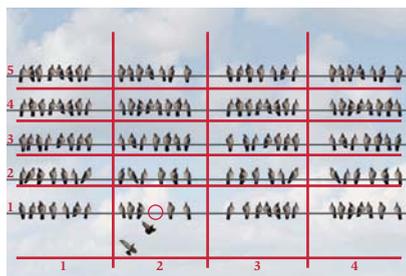
in cui si stanno andando a posare i due uccelli in volo (cerchio rosso).

Dopo uno scambio di idee, tra loro



Individuando le righe e le colonne potremo dire che la posizione cercata, partendo dal basso a sinistra, corrisponde alla seconda colonna e alla prima riga.

Inserendo ora un riferimento numerico, rispettivamente sia alle righe sia alle colonne, otterremo la "bozza" di un piano cartesiano così impostato:



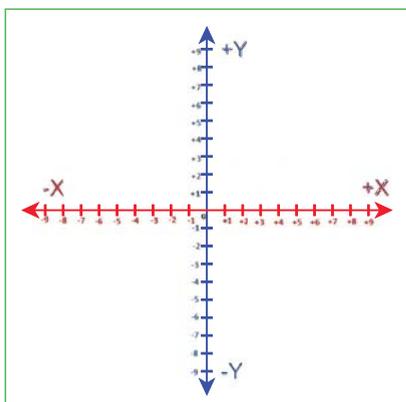
In questo modo, molto intuitivamente, abbiamo introdotto il concetto di coordinata geografica e di posizione nello spazio. Nel dettaglio, ora, faremo ragionare i ragazzi sul fatto che, per indicare un punto, si necessita di due coordinate, una verticale ed una orizzontale, non interscambiabili: infatti per parlare delle coordinate del cerchio rosso si fa riferimento alla seconda colonna e prima riga posto (2,1); dire invece prima colonna e seconda riga, cioè posto (1,2) comporterebbe una posizione diversa da quella cercata.

Per entrare nel dettaglio, proponiamo quindi il gioco della battaglia navale: un piano cartesiano con gli assi sia positivi sia negativi, in cui inserire delle navi, che andranno affondate dall'avversario, colpendole tramite l'indicazione di coordinate geografiche, cioè di righe e colonne in cui si pensa si trovi la nave. I colpi potranno colpire o meno la nave avversaria, in quanto non se ne conosce l'esatta posizione.

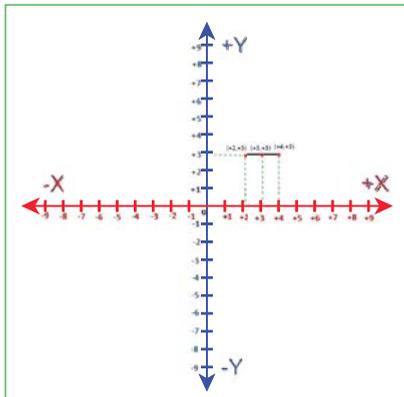
¹ Filosofo greco (Atene 428-347 a.C.).



La differenza, rispetto al gioco classico da tavola, sarà che, queste coordinate, riguarderanno i punti di incrocio tra righe e colonne e che le navi saranno rappresentate da segmenti. La prima coordinata indicherà l'asse orizzontale (asse x), la seconda l'asse verticale (asse y).



Ad ogni alunno andrà consegnato un foglio con disegnato un piano cartesiano, come quello nell'immagine sopra e 5 navi, formate ognuna da 1 segmento da 1 unità, 2 segmenti da 2 unità, 1 segmento da 3 unità e 1 segmento da 5 unità (la dimensione delle navi si potrà definire a piacimento). Le navi, inizialmente, andranno posizionate, senza farle vedere all'avversario, o orizzontalmente o verticalmente (non in modo obliquo) e gli alunni dovranno abbattere le navi del compagno, segnando su un foglio tutte le coordinate nel modo corretto. Il primo che abbatte tutte le navi avversarie vince!



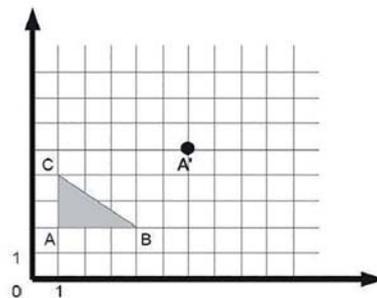
Attraverso questa semplice attività ludica si introduce il concetto di numeri relativi (numeri positivi e numeri negativi), spesso già incontrati alla scuola primaria e che si approfondiranno nella classe terza secondaria di primo grado; di coordinata geografica e di posizione nello

spazio. Gli alunni sperimenteranno inoltre direttamente la differenza tra l'indicazione delle coordinate (x,y) e delle coordinate (y,x) ... tutto questo solo giocando!

Da soli apprenderanno il concetto di piano cartesiano, suddiviso in quattro quadranti, di cui ognuno avrà delle coordinate diverse per indicare una posizione, alcune positive altre negative, in un ordine definito e preciso.

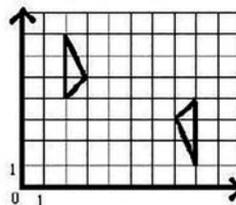
Dopo aver giocato e aver sperimentato direttamente il posizionamento di punti e segmenti nel piano, l'insegnante potrà introdurre il concetto rigoroso di piano cartesiano, di coordinata cartesiana e di quadrante, approfondendolo dal punto di vista matematico anche attraverso lo svolgimento di alcuni esercizi Invalsi come i seguenti:

D17. Il triangolo ABC viene traslato nel piano cartesiano in modo che il vertice A venga a trovarsi in A'. Quali sono le coordinate B' e C' degli altri vertici del triangolo traslato?



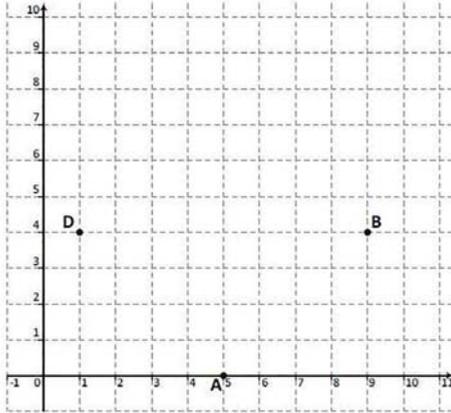
- A. $B' \equiv (9;5)$ $C' \equiv (9;3)$
- B. $B' \equiv (3;5)$ $C' \equiv (6;3)$
- C. $B' \equiv (9;5)$ $C' \equiv (6;7)$
- D. $B' \equiv (6;7)$ $C' \equiv (6;3)$

C13 I due triangoli A e B sul piano cartesiano sono ottenuti con una simmetria centrale. Quali sono le coordinate del centro di simmetria?



- A. $(4; 4)$
- B. $(4; 5)$
- C. $(5; 4)$
- D. $(5; 5)$

D27. Nel piano cartesiano che vedi qui sotto sono rappresentati i punti: A (5; 0), B (9; 4), D (1; 4).

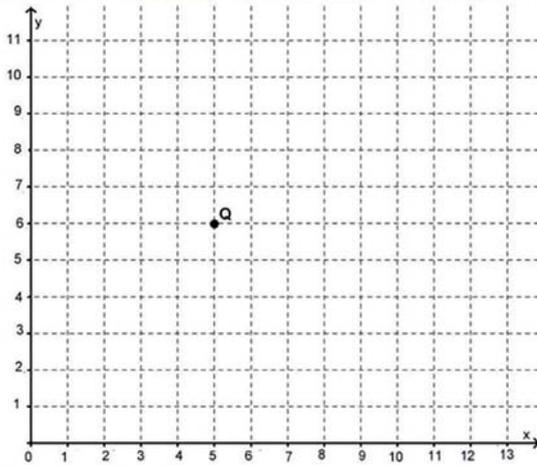


a. Posiziona sul piano il punto C in modo che la figura ABCD sia un quadrato.

b. Scrivi le coordinate del punto C.

Risposta:

D8. Nel piano cartesiano che vedi qui sotto è rappresentato il punto Q.



a. Scrivi le coordinate del punto Q.

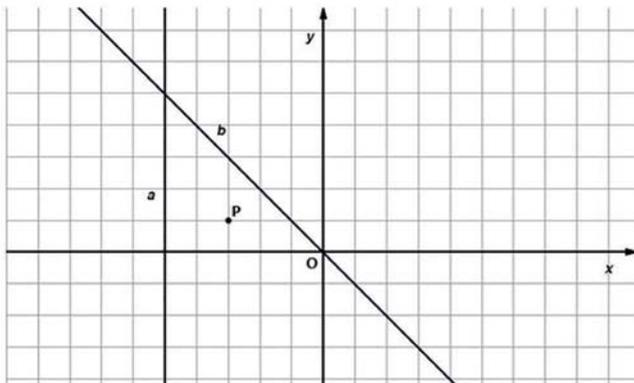
Risposta:.....

b. Partendo da Q, spostati di 4 unità verso sinistra e di 3 unità verso il basso. Quali sono le coordinate del punto dove arrivi?

- A. (9; 3)
- B. (4; 3)
- C. (3; 1)
- D. (1; 3)

D15. Il punto P in figura ha coordinate (-3; 1).

a. Segna sulla figura il punto Q, simmetrico di P rispetto alla retta a. Poi segna il punto R, simmetrico di Q rispetto alla retta b.



b. Quali sono le coordinate del punto R?

- A. (-7;1)
- B. (1;7)
- C. (7;1)
- D. (-1;7)

Il gioco poi potrà essere ampliato inserendo, per esempio, navi in due dimensioni, delle quali dover individuare le coordinate dei vertici e magari intuirne l'area ecc.

Percorso valutativo

Per quanto concerne la valutazione, in questo articolo voglio affrontare l'aspetto *autovalutativo* nel processo valutativo e formativo dell'alunno. Spesso nella valutazione si tende a trascurare l'aspetto più importante: aiutare il discente a crescere e comprendere le proprie potenzialità, migliorando i propri limiti, per una maggiore consapevolezza di sé e una conseguente crescita personale. L'autovalutazione fa sicuramente parte di questo processo evolutivo. Saper comprendere e valutare, da parte dello stesso ragazzo, dove si è fatto bene e dove male, dove ci si poteva mettere più impegno e dove invece si è dato il massimo, dove si è messa tutta l'attenzione e l'impegno necessari e dove invece l'attenzione si è un po' persa e così via, risulta essere un momento molto importante. Per il ragazzo è utile per fermarsi a riflettere non solo su quanto appreso, ma anche sul proprio comportamento e, per il docente, è un momento fondamentale per valutare il miglioramento e la crescita educativa dell'alunno.

Ecco un esempio di quella che potrebbe essere una semplice griglia di autovalutazione (applicabile anche all'attività della battaglia navale sopra descritta) da sottoporre agli alunni.

Questa è solo un esempio di griglia che può essere sicuramente modificata, completata e migliorata, a piacimento, contestualizzandola ai differenti lavori:

COSA OSSERVO...	MI CHIEDO...	RISPONDO...
Conoscenze e abilità	Ho capito e appreso i concetti proposti?	
	Mi sono messo in gioco per comprendere i concetti proposti?	
	Posso migliorare l'attenzione e l'impegno?	
Collaborazione e lavoro di gruppo	Ho collaborato con il mio compagno nell'attività proposta?	
	Ho messo a disposizione degli altri le mie capacità in modo positivo?	
	Mi sono impegnato a creare nel gruppo un clima sereno di condivisione?	



Greta Delfini

Insegnante di Matematica e Scienze, scuola Secondaria di I grado "S. Paola Elisabetta Cerioli", Orzinuovi (Bs).

Classe seconda

L'affascinante sezione aurea

Elisa **Appiani**, Francesca **Baresi**, Laura **Montagnoli**

Traguardi per lo sviluppo delle competenze

- L'alunno riconosce e denomina le forme del piano, le loro rappresentazioni e ne coglie le relazioni tra gli elementi.
- Riconosce e risolve problemi in contesti diversi valutando le informazioni e la loro coerenza.
- Spiega il procedimento seguito, anche in forma scritta, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati.
- Ha rafforzato un atteggiamento positivo rispetto alla matematica attraverso esperienze significative e ha capito come gli strumenti matematici appresi siano utili in molte situazioni per operare nella realtà.

Obiettivi di apprendimento

- Riprodurre figure e disegni geometrici, utilizzando in modo appropriato e con accuratezza opportuni strumenti (riga, squadra, compasso, goniometro, software di geometria).
- Riprodurre figure e disegni geometrici in base a una descrizione e codificazione fatta da altri.
- Risolvere problemi utilizzando le proprietà geometriche delle figure.

Percorso d'apprendimento

Questo percorso interdisciplinare, ideato per studenti di una classe seconda della scuola secondaria di primo grado, si pone come obiettivo l'esplorazione, partendo dall'analisi del rettangolo aureo, delle molteplici possibilità del cosiddetto "numero d'oro" in matematica, in arte e nella natura. Il modello metodologico-didattico adottato è quello della *flipped lesson*. Nella prima fase del percorso, gli studenti lavorano autonomamente a casa propria analizzando i materiali appositamente selezionati e predisposti dall'insegnante. Hanno il compito di consultare la documentazione e svolgere tutte le attività proposte, in modo da arrivare preparati alla lezione successiva. Il vantaggio di questa impostazione è che gli studenti affrontano, autonomamente all'inizio e poi con la guida dell'insegnante, il percorso di scoperta e costruzione attiva della conoscenza, che li vedrà il più possibile protagonisti.

Infatti "con il flipped learning il ciclo dell'apprendimento inizia a casa e non a scuola, dove lo studente può trovare

da solo il proprio ritmo di studio. L'obiettivo è che l'aula diventi un luogo dove gli studenti siano incoraggiati a concentrarsi sulla sperimentazione diretta, ad apprendere criticamente e a collegare concetti potenzialmente astratti con l'esperienza concreta e quotidiana. L'idea è che anche la percezione che gli studenti hanno del valore del tempo speso a scuola debba cambiare: le ore passate con il tutor e i compagni non si limitano più all'ascolto passivo, ma diventano lo stimolo per relazioni cooperative e competitive finalizzate a una progressione dell'autonomia e alla pubblica dimostrazione di padronanza delle materie"¹. L'insegnante, in quest'ottica, assume il ruolo di supporto alla comprensione di quanto appreso gradualmente dagli allievi e deve dirigere la sua azione didattica e tutti i suoi sforzi verso questo processo di passaggio dall'ampliamento delle conoscenze all'acquisizione di capacità e competenze. Inoltre, con questa metodologia il tempo d'aula viene dilatato oltre i confini curricolari e, imparando a conoscere meglio gli studenti, è possibile

lavorare personalizzando i percorsi e i livelli di apprendimento, seguendo maggiormente chi ha difficoltà e stimolando chi è pronto per compiti più impegnativi.

Prima fase: preparatoria

Attività 1

In questa prima fase gli studenti lavorano autonomamente a casa propria: inizialmente devono vedere il filmato <https://www.youtube.com/watch?v=md8gLbsR1IE> e prendere appunti rispetto alle tappe e ai personaggi che hanno caratterizzato storicamente il percorso di scoperta del numero aureo.

¹ <http://is.pearson.it/magazine/la-didattica-capovolta/>

Attività 2

Successivamente, dopo essersi procurati alcuni oggetti di uso comune, come per esempio la tessera sanitaria, la patente di un genitore, la fide-

lity card di un negozio o la scheda SIM di uno smartphone, gli alunni misurano le loro dimensioni principali e ne calcolano il rapporto, annotano i risultati in una tabella²:

Oggetto	Lato maggiore (cm)	Lato minore (cm)	Rapporto
			
			
			
			

Attività 3

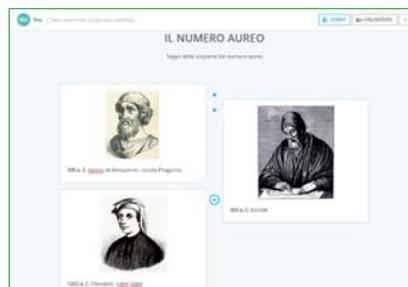
Gli studenti ora misurano, con l'aiuto di un compagno o un amico, il valore del rapporto tra la lunghezza del proprio braccio (dalla spalla alla punta del dito medio) e quella dell'a-

vambraccio (dal gomito alla punta del dito medio) e ne calcolano il rapporto. Ripetono l'operazione per i genitori, i fratelli o le sorelle, i nonni, ecc. per un minimo di cinque persone.

Persona	Lunghezza braccio (cm)	Lunghezza avambraccio (cm)	Rapporto
Alunno			
Mamma			
Papà			
Fratello/Sorella			
Nonna/Nonno			
...			

Seconda fase: operatoria

In classe l'insegnante riprende le attività svolte a casa dagli studenti: inizialmente li dispone a coppie e, facendoli lavorare con gli appunti presi nella visione del filmato, chiede loro di realizzare con HSTRY (<https://edu.hstry.co/>) una sorta di linea del tempo in cui inserire i personaggi che hanno incontrato e le loro scoperte relative al numero aureo.



In seguito si sofferma sulle altre due attività, discutendo con gli studenti circa eventuali regolarità che hanno osservato nelle misure eseguite. L'insegnante definisce allora il *rettangolo aureo*, chiarendo che si tratta di un particolare rettangolo le cui dimensioni stanno in un preciso rapporto, che vale circa 1,618. Tutti gli oggetti che gli studenti hanno misurato nell'attività preparatoria e il nostro stesso corpo possiedono quindi proprietà auree! Il numero che rappresenta il rapporto aureo ha alcune particolari caratteristiche: è un numero non trasformabile in un numero razionale, quindi decimale, illimitato e non periodico (come p). Si tratta dunque di un numero irrazionale, che vale $\frac{1 + \sqrt{5}}{2}$.

Riprendendo il percorso storico, chiarisce come questo particolare numero sia sempre stato considerato universalmente, sin dall'antichità, come la giusta proporzione affinché due elementi apparissero armoniosi all'occhio umano. Per queste sue caratteristiche è stato chiamato appunto *numero d'oro* e indicato con la lettera greca ϕ .

² Le attività 2 e 3 sono state proposte dal prof. Flavio Ciprani nell'a.s. 2010-11 presso l'IIS "Tartaglia" (BS) <http://www.fisica-facile.it/>

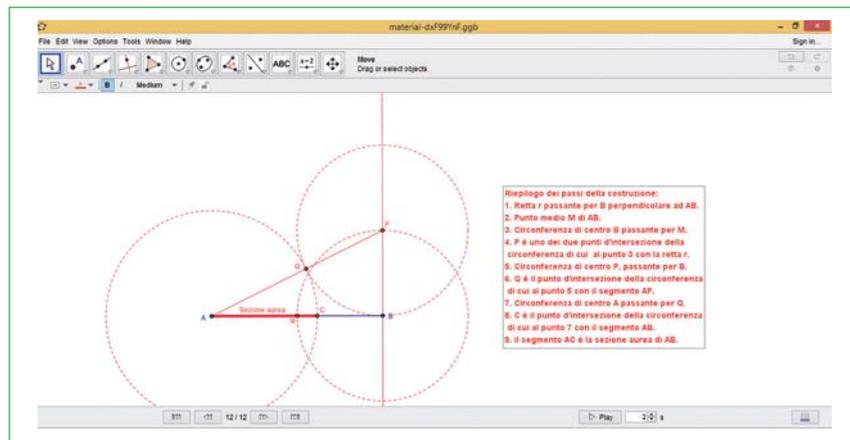
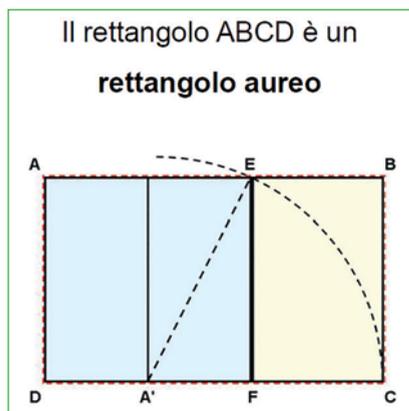
A questo punto l'insegnante guida gli studenti nella costruzione con riga e compasso del rettangolo aureo.

- 1) Costruire il quadrato ADFE che ha come lato la dimensione minore di un oggetto rettangolare tra quelli scelti dagli studenti nel lavoro preparatorio.
- 2) Determinare il punto medio A' del segmento DF.
- 3) Con centro in A' e apertura di compasso pari a A'E, individuare sul prolungamento di DF il punto C.
- 4) Determinare sulla perpendicolare per C a DC il punto B tale che BC sia congruente ad AD.
- 5) Calcolare il rapporto tra le misure di AB e BC.
- 6) Il numero ottenuto si avvicina a 1,618... (il numero aureo).

Un'altra costruzione che è possibile presentare agli studenti è quella della *sezione aurea di un segmento*. Fin dall'antichità ci si era posti il problema di dividere un dato segmento in due parti tali che la maggiore fosse media proporzionale tra l'intero segmento e la parte rimanente. Euclide nel libro II degli *Elementa*, alla proposizione 11, si chiedeva "come dividere un segmento

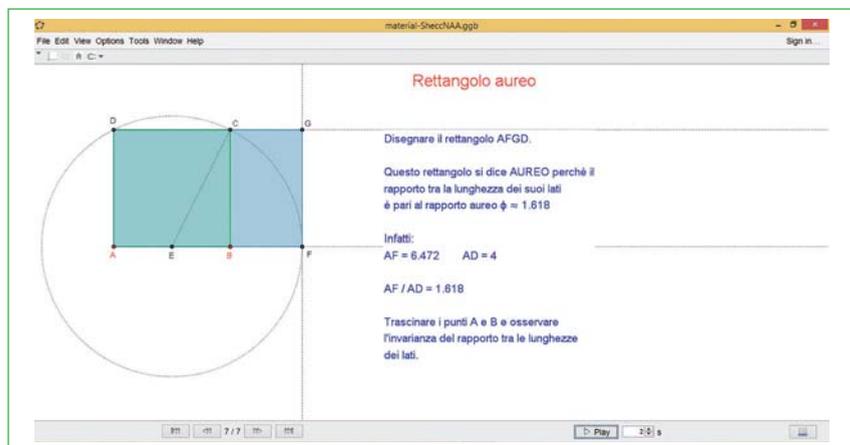
in modo che il rettangolo che ha per lati l'intero segmento e la parte minore sia equivalente al quadrato che ha per lato la parte maggiore", problema che è equivalente al precedente.

In questo caso si può proporre agli studenti una costruzione da esplorare autonomamente con GeoGebra a coppie e da riprodurre in seguito sul proprio quaderno⁴.

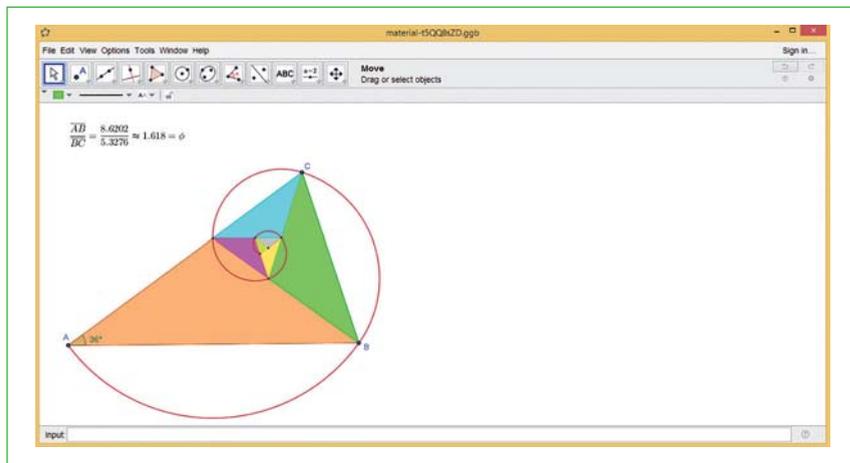


È possibile proporre anche una costruzione dinamica del rettangolo aureo da esplorare alla LIM con GeoGebra³.

Come ulteriore approfondimento per gli alunni più intraprendenti, riprendendo il filmato, è interessante considerare anche il *triangolo aureo*, cioè un triangolo isoscele il cui rapporto tra lato e base è ϕ , avente gli angoli di 36° , 72° e 72° . Sottraendo un gnomone aureo, cioè un triangolo isoscele avente i lati uguali alla sezione aurea del lato maggiore del triangolo di partenza, si ottiene un triangolo aureo. Quindi è possibile scomporre il triangolo aureo in una successione infinita di triangoli aventi le stesse proprietà del primo, fissando un verso e determinando le intersezioni della bisettrice di uno degli angoli alla base con il lato opposto di ciascun triangolo. Infine, tracciando archi di circonferenza di ampiezza pari all'angolo al vertice dello gnomone, 108° , si ottiene una *spirale logaritmica aurea*⁵.



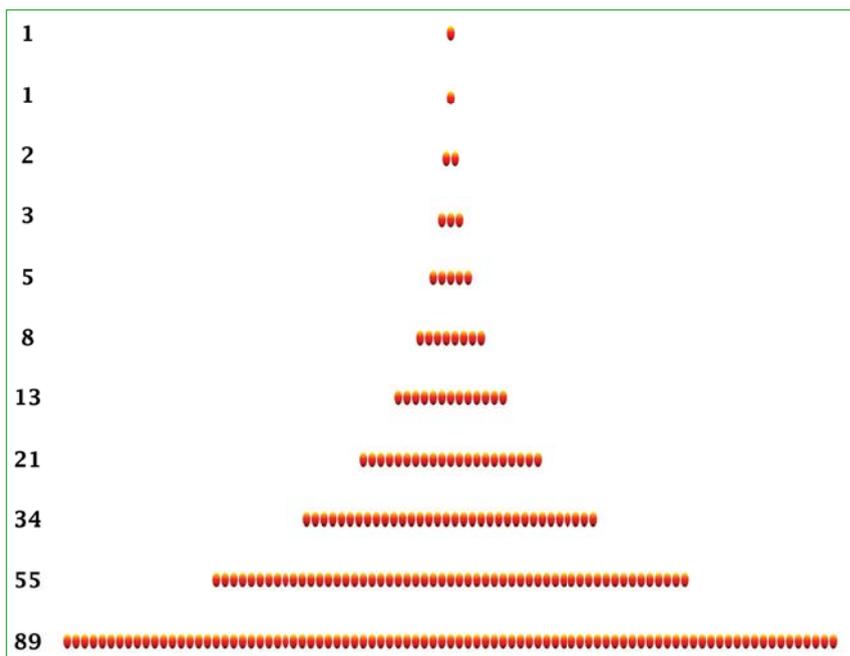
³ <https://www.geogebra.org/m/SheccNAA>
⁴ <https://www.geogebra.org/m/dxP99YnF>
⁵ <https://www.geogebra.org/m/t5QQ8sZD>



Dopo queste indagini soprattutto a carattere geometrico, è possibile proporre lo studio del numero aureo in relazione alla *successione di Fibonacci*. Come visto nel video iniziale, Leonardo Pisano, detto Fibonacci, fu un grande matematico che visse tra il 1170 e il 1250. Nel 1202 scrisse il *Liber Abaci*, uno dei capolavori della letteratura matematica. Nel terzo capitolo di questo libro Fibonacci poneva un problema riguardante una popolazione ideale di conigli, facendo le seguenti ipotesi:

- 1) una coppia di conigli matura produce ogni mese una coppia immatura;
- 2) dopo un mese dalla nascita una coppia immatura diventa matura;
- 3) nessun coniglio muore;
- 4) all'inizio c'è una coppia immatura.

Si domandava infine: quante coppie ci sono dopo un anno?⁶
 Il problema può essere affrontato dagli alunni in piccolo gruppo e poi discusso con l'insegnante partendo da una schematizzazione come la seguente:



La sequenza ordinata di numeri: 1-1-2-3-5-8-13-21-34-55-89-144-233 ecc., che prende il nome di successione di Fibonacci, presenta interessanti proprietà, fra queste:

- 1) la somma di due numeri adiacenti è pari al numero successivo alla coppia considerata;
- 2) il rapporto tra due termini successivi si avvicina molto rapidamente a 0,618;
- 3) il rapporto tra un numero della serie e quello che lo precede tende a diventare costante (come scoprì Keplero). Questa costante, di valore 1,618..... è proprio il numero aureo f!

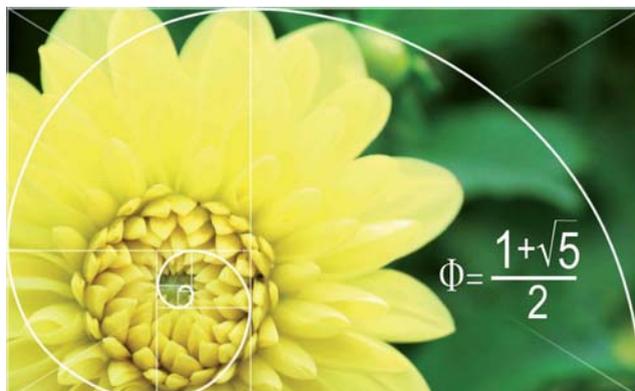
Si può mettere in evidenza anche che il numero irrazionale algebrico f è l'unico il cui quadrato e reciproco mantengono inalterata la parte decimale:

$$\begin{aligned} \phi &= 1,618033989 \\ \phi^2 &= 2,618033989 \\ \frac{1}{\phi} &= 0,618033989 \end{aligned}$$

In natura si trovano numerosissimi schemi riconducibili a quello della sezione aurea e dei numeri di Fibonacci, che gli studenti possono ritrovare facendo ricerche opportune in rete.

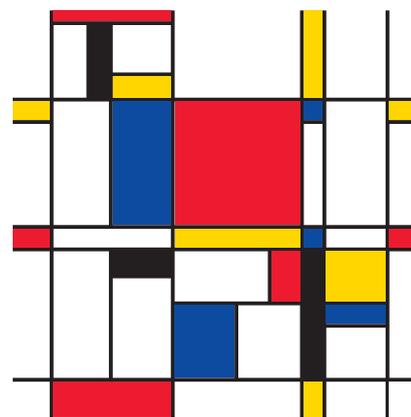


⁶ <http://www.oocities.org/ucerruti/fibaurea.html>



Inoltre, in collaborazione con l'insegnante di arte, è possibile costruire un percorso interdisciplinare per approfondire l'utilizzo del numero aureo in architettura e in pittura. La sezione aurea, infatti, riconosciuta come rapporto esteticamente piacevole, è stata utilizzata come base per la composizione di quadri o elementi architettonici. Basti pensare al *Partenone*, la cui facciata è racchiusa

in un rettangolo aureo e nella cui struttura sono diverse le sezioni auree presenti. Oppure alla *Gioconda*, il capolavoro di Leonardo Da Vinci, il cui volto è racchiuso in un rettangolo aureo; o ancora ai dipinti del pittore ottocentesco Pierre Mondrian, autore di numerosi quadri astratti in cui domina l'uso di rettangoli aurei⁷. Gli esempi che si possono trovare sono veramente molteplici.



⁷ http://www.adiscuola.it/adirisorse/?get_group_doc=46/1384805377-siamo-aurei.pdf

Terza fase: compito complesso finale e valutazione

Nell'ultima fase l'insegnante, dopo aver ripreso il percorso svolto con gli studenti, propone un compito complesso da realizzare in piccolo gruppo, che potrebbe essere simile al seguente. "Siete ricercatori, relatori ad un convegno internazionale e il vostro

compito è convincere una platea di scettici che esiste una correlazione tra la matematica e la natura. Per fare ciò creerete una presentazione multimediale, di 10 slide al massimo, che presenterete ad alcune delle altre classi dell'istituto. Il vostro lavoro sarà giudicato dall'insegnante e sarà considerato efficace se sarete riusciti a creare una presentazione che su-

sciti curiosità e domande e che riesca ad attirare l'attenzione della platea e se avrete utilizzato gli strumenti informatici a vostra disposizione in modo consapevole"⁸.

Per la valutazione del processo e della presentazione multimediale, è possibile utilizzare delle rubriche come quelle proposte nella risorsa citata in nota 8:

Rubrica per la valutazione del processo

	Non sufficiente 0 punti	Base: 1 punto	Intermedio: 2 punti	Esperto: 3 punti
Cooperazione	Lo studente non ha partecipato alla realizzazione del prodotto.	Lo studente ha partecipato meno degli altri alla realizzazione del prodotto.	Lo studente ha partecipato come gli altri alla realizzazione del prodotto.	Lo studente ha partecipato più degli altri alla realizzazione del prodotto.
Frequenza alle lezioni ed alle sedute di lavoro	Frequenza alle lezioni inferiore al 33%.	Frequenza alle lezioni compresa tra il 33% ed il 66%.	Frequenza alle lezioni compresa tra il 66% ed il 90%.	Frequenza alle lezioni superiore al 90%.
Autonomia nella raccolta dei dati e delle conoscenze necessari	Non è riuscito a procedere nella sua parte di lavoro di acquisizione dei dati e delle conoscenze necessarie, neanche se assistito dai compagni.	Lo studente ha avuto qualche difficoltà a compiere la sua parte di lavoro nonostante l'assistenza dei compagni.	Lo studente ha svolto bene la sua parte di lavoro, ma qualche volta ha avuto bisogno di assistenza da parte dei compagni.	Lo studente ha svolto la sua parte di lavoro senza assistenza dei compagni, non ne ha avuto bisogno.
Impegno personale	Lo studente non ha dimostrato impegno ed interesse nel suo lavoro, sebbene sollecitato dai compagni e dai docenti.	Lo studente ha mostrato impegno ed interesse nel suo lavoro, ma solo in quanto sollecitato dai compagni e dai docenti.	Lo studente ha mostrato impegno ed interesse nel suo lavoro, solo rare volte è stato necessario sollecitarlo.	Lo studente ha sfruttato tutto il tempo a disposizione dimostrando impegno, continuità e concentrazione sul suo lavoro.
Risorse utilizzate	Lo studente ha utilizzato risorse esigue e assolutamente non appropriate per la propria parte del problema o del progetto.	Lo studente ha utilizzato poche risorse, scarsamente adeguate per la propria parte del problema o del progetto.	Le risorse utilizzate erano sufficientemente proporzionate ed adeguate alla propria parte di lavoro, ma ordinarie e non sempre ben organizzate.	Le risorse sono tante e appropriate al livello del suo compito, eccellenti e ben organizzate.
Chiarezza del processo (lo studente ha capito come e cosa che deve fare)	Lo studente non ha recepito il processo da seguire, ossia cosa dovesse fare e come.	Lo studente ha necessitato di un tempo decisamente eccessivo per mettere a punto il processo da seguire, ossia per stilare il suo personale programma di lavoro; esso poi non sempre è stato adeguatamente seguito.	Lo studente ha necessitato di tempo per mettere a punto il processo da seguire, ossia per stilare il suo personale programma di lavoro, poi puntualmente ottemperato.	Lo studente ha rapidamente messo a punto il processo da seguire. Ogni tappa è stata chiaramente individuata. Lo studente, durante il processo, sapeva esattamente dove era e che cosa doveva fare successivamente.
Capacità di stimolo del gruppo	Lo studente non è mai stato un elemento di stimolo e di incitamento al lavoro.	Lo studente raramente è stato un elemento di stimolo e di incitamento al lavoro.	Lo studente è stato sovente un elemento di stimolo e di incitamento al lavoro.	Lo studente è sempre stato un elemento di stimolo e di incitamento al lavoro.

⁸ http://www.adiscuola.it/adirisorse/?get_group_doc=46/1384805377-siamo-aurei.pdf

	Esordiente: 1 punto	Principiante: 2 punti	Medio: 3 punti	Esperto: 4 punti
CONTENUTO	La presentazione contiene solo poche essenziali informazioni, non organiche e poco attinenti alle richieste.	La presentazione contiene poche informazioni essenziali, altre superflue e/o ridondanti, ma sostanzialmente attinenti alle richieste.	La presentazione contiene le informazioni essenziali derivate da più fonti opportunamente citate.	La presentazione contiene ampie e documentate informazioni.
REQUISITI TECNICI DELLA PRESENTAZIONE	La parte grafica della presentazione è scarsa e inadeguata allo scopo; non c'è equilibrio fra testo e immagini; la schematizzazione è inesistente e il testo è per lo più discorsivo e sovrabbondante. La lunghezza è eccessiva o troppo ridotta rispetto al tempo a disposizione.	La parte grafica della presentazione è di buona qualità e abbastanza adeguata al contesto, ma non c'è equilibrio fra testo e immagini; il testo è per lo più discorsivo e manca di schematizzazione. La lunghezza della presentazione non è ben tarata sul tempo a disposizione.	La parte grafica della presentazione è adeguata e c'è discreto equilibrio fra testo e immagini; la schematizzazione è buona anche se la leggibilità potrebbe essere migliorata. La lunghezza richiede una certa ristrutturazione del discorso.	La parte grafica della presentazione è pienamente adeguata al contesto; c'è ottimo equilibrio fra testo e immagini; la schematizzazione dei concetti è efficace, i caratteri sono chiari e di immediata leggibilità. La lunghezza è adeguata ai tempi.
ESPOSIZIONE ORALE	Lo studente evidenzia grandi difficoltà nel comunicare le idee, parla troppo piano e pronuncia i termini in modo scorretto perché gli studenti in fondo alla classe possano sentire. Il linguaggio è spesso confuso e l'esposizione è frammentaria e non segue una struttura logica; la terminologia specifica non viene utilizzata o è del tutto inadeguata al contesto.	Lo studente evidenzia alcune difficoltà nella comunicazione delle idee dovute al tono di voce, alla carenza nella preparazione o all'incompletezza del lavoro. Il linguaggio è difficile da comprendere poiché i termini specifici sono inadeguati al contesto e non chiariti o per le incongruenze che presenta; l'esposizione è frammentata in varie parti tra le quali è difficile cogliere i collegamenti.	Lo studente comunica le idee con un appropriato tono di voce. Il linguaggio, pur essendo ben comprensibile, è, a volte, involuto e prolisso e l'esposizione non è sempre strutturata in modo logico; i termini specifici sono appropriati e adeguati al contesto.	Lo studente comunica le idee con entusiasmo e con un appropriato tono di voce. Il linguaggio è chiaro e sintetico e l'esposizione segue rigorosamente un percorso logico predefinito; i termini specifici sono appropriati e adeguati al contesto.
CONOSCENZA DEI CONTENUTI	Lo studente non riesce a esporre i contenuti, nonostante legga la presentazione; si evidenziano numerosi e gravi errori concettuali. Non è in grado di rispondere a eventuali domande.	Lo studente legge la presentazione, ma dimostra una discreta padronanza dei contenuti; si evidenzia qualche errore di tipo concettuale. Si trova in difficoltà di fronte ad eventuali domande, ma prova a rispondere.	Lo studente si sofferma spesso sulla presentazione, ma dimostra una buona padronanza dei contenuti; a livello concettuale sono evidenti alcune incertezze, ma è comunque in grado di rispondere a domande.	Lo studente conosce senza incertezze i contenuti e utilizza la presentazione come traccia da integrare; non fa errori concettuali ed è in grado di rispondere ad eventuali domande.
RISPETTO DEI TEMPI	La presentazione orale non viene organizzata sui tempi a disposizione pertanto risulta troppo breve, creando momenti vuoti, o troppo lunga e richiede drastici tagli dei contenuti.	Nel procedere della presentazione si perde l'organizzazione dei tempi; il discorso esce dalle tracce e necessita di essere tagliato rinunciando all'esposizione di parte dei contenuti.	L'organizzazione della presentazione rispetta i tempi a disposizione; gli eventuali aggiustamenti che vengono richiesti modificano in modo non sostanziale l'equilibrio complessivo della presentazione.	L'organizzazione della presentazione rispetta pienamente i tempi a disposizione; eventuali aggiustamenti sono fatti in modo autonomo e senza modificare l'equilibrio complessivo della presentazione.
18 – 20 → esperto	15 – 17 → medio	10 – 14 → principiante	5 – 9 → esordiente	Punti totali

Classe terza

Tetris 3D

Elisa **Appiani**, Francesca **Baresi**, Laura **Montagnoli**



Traguardi per lo sviluppo delle competenze

- Riconosce e denomina le forme del piano e dello spazio, le loro rappresentazioni e ne coglie le relazioni tra gli elementi.

Obiettivi di apprendimento

- Riprodurre figure e disegni geometrici, utilizzando in modo appropriato e con accuratezza opportuni strumenti (riga, squadra, compasso, goniometro, software di geometria).
- Descrivere figure complesse e costruzioni geometriche al fine di comunicarle ad altri.
- Rappresentare oggetti e figure tridimensionali in vario modo tramite disegni sul piano.
- Visualizzare oggetti tridimensionali a partire da rappresentazioni bidimensionali.

Introduzione

La rappresentazione delle figure tridimensionali può costituire difficoltà per molti alunni che non abbiano una buona intuizione spaziale. Tuttavia la razionalizzazione dello spazio è essenziale nell'apprendimento della Geometria, perciò vale la pena soffermarsi su questi aspetti, prima di buttarsi a capofitto nell'applicazione delle formule per il calcolo di misure di superficie e volume.

In questa unità proponiamo un lavoro su cubi e poliedri composti da cubi, cercando di far sì che gli studenti visualizzino i vari solidi e imparino a rappresentarli e a immaginarli da punti di vista diversi.

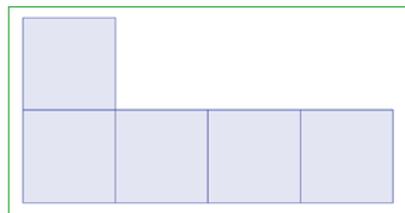
Le prime due fasi consentiranno agli alunni di prendere familiarità con il cubo. Successivamente esso sarà il componente essenziale di vari policubi: poliedri ottenuti incollando più cubi l'uno all'altro, saldandone intere facce. Un primo aspetto interessante consiste nel capire quanti modi diversi vi siano per ottenere questi policubi.

Nel caso dei tetracubi le possibilità sono otto, fatto che li rende piuttosto interessanti, poiché otto è un numero gestibile. Infatti, se dovessimo considerare i pentacubi, avremmo ben 29 solidi. In seconda battuta è istruttivo riflettere sui movimenti rigidi e, in particolare, sulle rotazioni di questi poliedri composti: rappresentare questi solidi nelle loro diverse posizioni è un ottimo esercizio di intuizione spaziale e rielaborazione della stessa. Infine si può estendere la proposta in modo da interessare gli studenti più curiosi attraverso i vari rompicapo che i policubi consentono di costruire.

Fase 1

Come è fatto un cubo? Partendo da questa domanda e mostrando un modello, si ragiona con la classe sul numero e il tipo di facce, sul numero di vertici e di spigoli (eventualmente si può introdurre o recuperare la formula di Eulero). Successivamente si chiede alla classe come completare

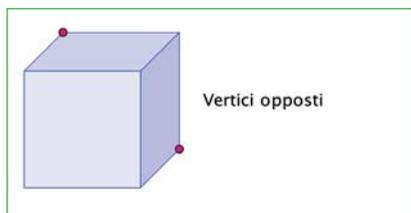
lo sviluppo piano rappresentato in Figura in modo che, ripiegando e richiudendo, si possa ottenere un cubo.



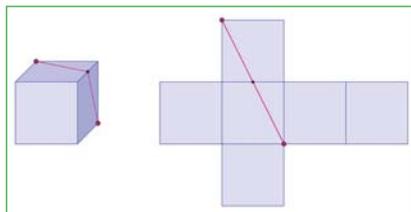
Dopo aver ragionato sull'esistenza di varie soluzioni, si porterà il discorso sulla rappresentazione. Collocato un modello materiale di cubo al centro della classe, ogni alunno dovrà rappresentarlo su un foglio così come lo vede dal proprio punto di vista: le raffigurazioni potrebbero essere molto sorprendenti. Successivamente, raccolti tutti i fogli, l'insegnante sfiderà gli alunni a pescare un foglio in modo casuale e a stabilire chi sia l'autore della rappresentazione, ragionando sul punto di vista dal quale il solido è stato disegnato.

Fase 2

Dopo aver richiesto agli alunni, per compito, la realizzazione del cubo a partire dallo sviluppo piano disegnato nella fase precedente (con spigolo lungo 10 cm), porre loro un quesito di cammino minimo, che li aiuta a ragionare fuori dagli schemi. Definiti *opposti* due vertici del cubo che sono gli estremi di una sua diagonale (due vertici, cioè, che non appartengano alla stessa faccia), chiediamo agli alunni, a coppie, di osservare il proprio cubo e di stabilire quale sia il percorso minimo che congiunge due vertici opposti, posto che esso debba trovarsi interamente sulla superficie del cubo.

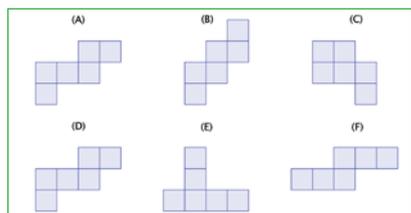


La risposta può essere sorprendente ed è di facile individuazione se si osserva lo sviluppo piano.



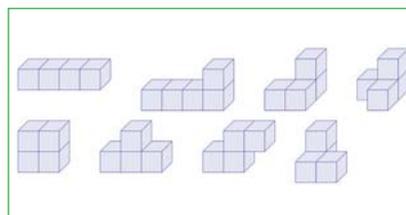
Fase 3

Si sottopongono agli alunni alcuni sviluppi piani, anche errati, come quelli mostrati in Figura (quelli corretti sono A, B, D, F). Ciascuno dovrà, per compito, costruire altri tre cubi utilizzando tre sviluppi diversi e dovrà saper segnalare all'insegnante quali siano errati.

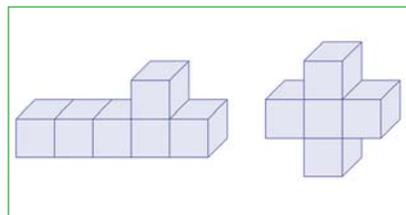


In questo modo ogni alunno avrà a disposizione quattro cubi dello spigolo di 10 cm. Dopo aver creato gruppi di tre o quattro alunni, l'insegnante chiederà di costruire quanti più possibile tetracubi: poliedri costituiti da quattro cubi in modo tale che cubi contigui condividano esattamente una faccia. Ogni gruppo farà le opportune congetture e prove e rappresenterà i tetracubi sul proprio quaderno.

Quanti sono in totale? Tramite confronto e discussione con l'intera classe si giungerà alla risposta: i tetracubi possibili sono otto. Si può concludere questa riflessione costruendo gli otto modelli e incollando, su un cartellone, una raffigurazione in assonometria o in prospettiva di ciascuno di essi. Non è banale indicare, per ogni tetracubo, il tipo e il numero di facce e il numero di vertici e di spigoli.



Come compito gli alunni dovranno rispondere al seguente quesito del Rally Matematico Transalpino. *Mauro ha quattro calamite tutte uguali a forma di cubo che mette insieme, faccia contro faccia, per formare dei tetracubi. Ogni volta che completa un tetracubo lo disegna, poi stacca i quattro cubi per fare un altro tetracubo. Ecco i suoi disegni:*



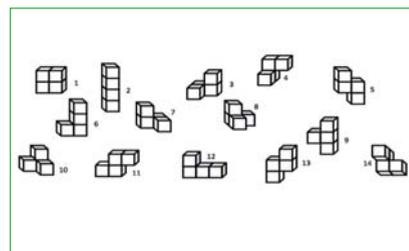
Riguardando i disegni Mauro si rende conto di aver rappresentato più volte uno stesso tetracubo. Quanti tetracubi differenti ha disegnato Mauro? Per ogni tetracubo differente, indicate i numeri dei disegni che lo rappresentano.

Fase 4

Tramite PC o LIM si gioca... In rete è possibile recuperare il videogame BlockOut, un gioco virtuale del 1989, che consiste nell'incastare poliedri costituiti da cubi, che vengono calati dall'alto, in modo da completare strati che, se pieni, vengono cancellati in modo da liberare spazio: si tratta di una versione tridimensionale del gioco "Tetris". Un possibile indirizzo è <http://www.blockout.net/blockout2/>, che consente il download del gioco su piattaforma Windows o Linux, altrimenti esistono siti che consentono di giocare on-line. I comandi da tastiera consentono di ruotare ogni pezzo nel modo più consono all'incastro: chi riesce a trovare più velocemente una buona sequenza di rotazioni sarà favorito per la vittoria.

Dopo aver giocato il tempo necessario a comprendere l'effetto dei vari tasti e ad acquisire sufficiente destrezza, gli alunni dovranno descrivere le funzioni di ogni tasto e tre dei policubi, a scelta.

Per esempio, due dei policubi della versione online <http://playdosgameonline.com/blockout.html> sono mostrati nella Figura che segue.

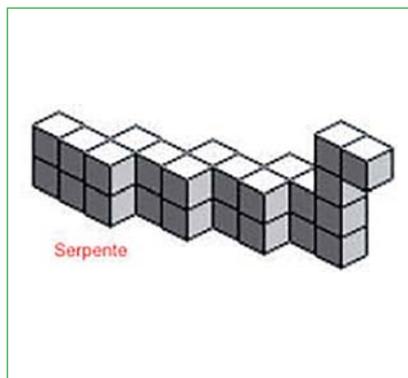
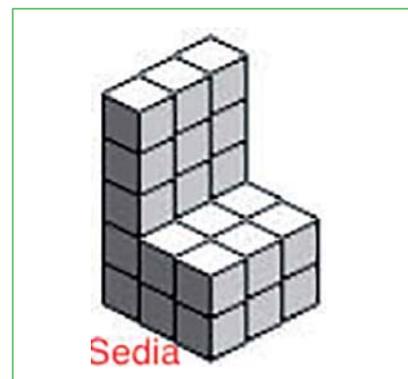
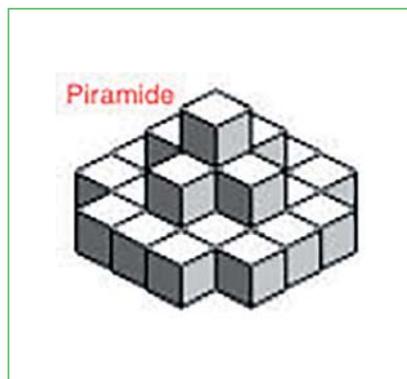
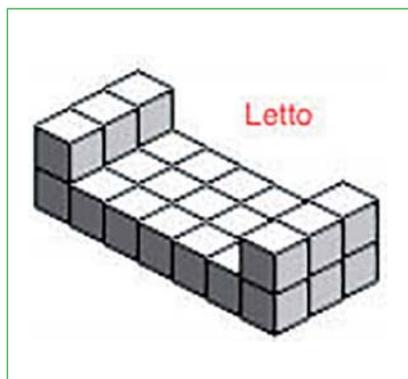
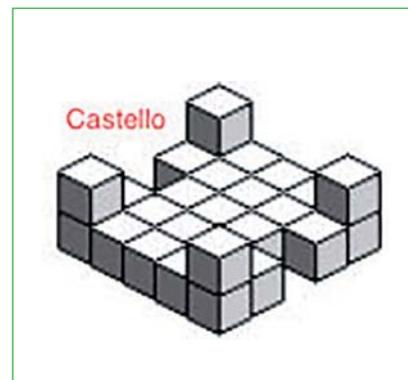
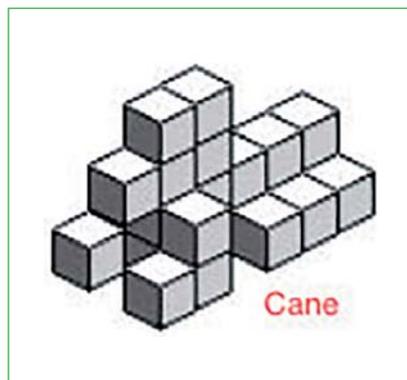
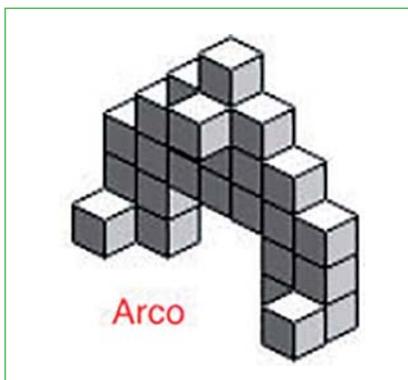


Fase 5

I giochi e i rompicapo che i policubi consentono sono innumerevoli. Interessante (e facoltativa) potrebbe essere la costruzione dei pezzi del "cubo di Soma", per poi dedicarsi al relativo rompicapo. Esso consiste nell'assemblare sette pezzi (sei tetracubi e un tricubo) in modo da formare un cubo 3x3. I pezzi sono mostrati in figura. Se essi vengono colorati opportunamente "a scacchi" le configurazioni possibili sono solamente due, altrimenti sono 240.



Con il cubo di Soma sono possibili anche altre composizioni (tratte da <http://areeweb.polito.it/didattica/polymath/htmlS/probegio/GAME-MATH/Cubo%20Soma/Cubo%20Soma.htm>).



Tornando ai cubi, tetracubi che la classe aveva precedentemente assemblato, la sfida può essere quella di costruire un parallelepipedo $2 \times 4 \times 4$, il che è possibile in 1390 modi, oppure $2 \times 2 \times 8$.

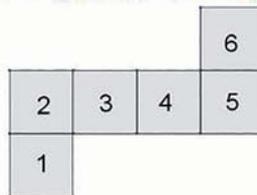
Per rafforzare le competenze di visualizzazione, gli studenti possono cimentarsi nella risoluzione di alcuni quesiti Invalsi, come per esempio:

D4. Una scatola a forma di parallelepipedo ha quattro facce rettangolari uguali di dimensioni 6 cm e 10 cm.

Indica con una crocetta se ciascuna delle seguenti affermazioni è vera (V) o falsa (F).

		V	F
a.	Le altre due facce possono essere due quadrati di 6 cm x 6 cm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	Le altre due facce possono essere un quadrato di 6 cm x 6 cm e un rettangolo di 6 cm x 10 cm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.	Le altre due facce possono essere un quadrato di 10 cm x 10 cm e un rettangolo di 6 cm x 10 cm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.	Le altre due facce possono essere due quadrati di 10 cm x 10 cm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D32. La seguente figura rappresenta uno sviluppo piano di un cubo.

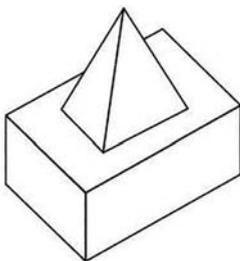


Quale tra le seguenti coppie è formata da facce opposte del cubo?

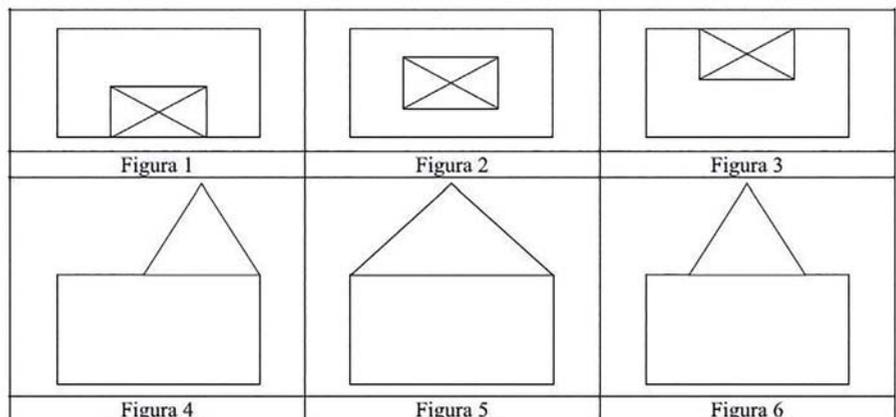
- A. 1 e 4
- B. 2 e 5
- C. 3 e 5
- D. 4 e 6



D25. Giovanni osserva da diversi punti di vista la struttura raffigurata qui sotto.



Quali tra le seguenti possono essere rappresentazioni di ciò che vede?



- A. La 1 e la 5
- B. La 3 e la 6
- C. La 2 e la 4
- D. La 2 e la 6

Valutazione

Per verificare l'apprendimento degli studenti proponiamo di somministrare loro una prova che preveda di riconoscere figure già disegnate, di

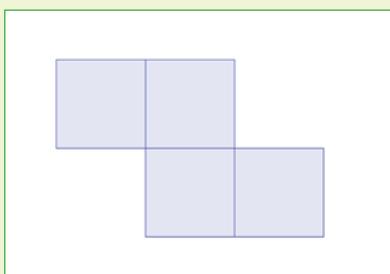
rappresentare figure da diversi punti di vista e di raffigurare solidi dopo una rotazione.

Agli alunni con problemi visuo-spaziali è bene fornire qualche strumento

compensativo, come per esempio dei modelli tridimensionali, e modificare alcune richieste, secondo la necessità specifica di ciascuno.

1. Spiega che cos'è un cubo e disegnano; indica quante facce, quanti vertici e quanti spigoli esso possiede.

2. Completa lo sviluppo piano del cubo.

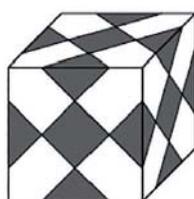


3. Disegna un tetracubo, indica il numero di facce, vertici e spigoli.

4. Considera il tetracubo che hai rappresentato nell'esercizio precedente e disegna da un altro punto di vista.

5. Svolgi i quesiti Invalsi seguenti.

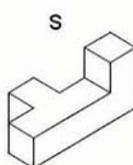
D24. Marta confeziona il regalo per un'amica utilizzando una scatola a forma di cubo. Per abbellire la scatola Marta applica su tutte le facce degli adesivi quadrati tutti uguali, disponendoli come in figura.



Quanti adesivi in totale applica Marta sulla scatola?

- A. 9
- B. 18
- C. 15
- D. 30

D10. Se il solido S viene fatto ruotare,



quale tra le seguenti configurazioni non può assumere?

- A. Figura 1
- B. Figura 2
- C. Figura 3
- D. Figura 4

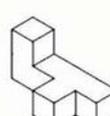


Figura 1



Figura 2



Figura 3

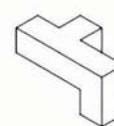


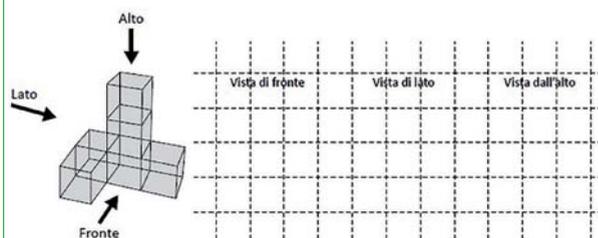
Figura 4

D19. Maria ha unito dei cubetti di uguale dimensione per formare alcuni solidi.

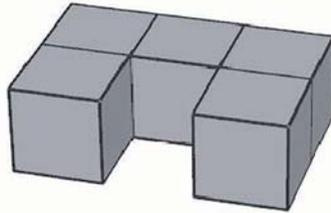
Prima ha costruito il solido disegnato sotto e sulla quadrettatura a fianco ne ha rappresentato la vista di fronte, di lato e dall'alto.



Poi Maria costruisce il solido che vedi qua sotto. Disegna tu nella quadrettatura la vista di fronte, da uno dei due lati e dall'alto del secondo solido costruito da Maria.

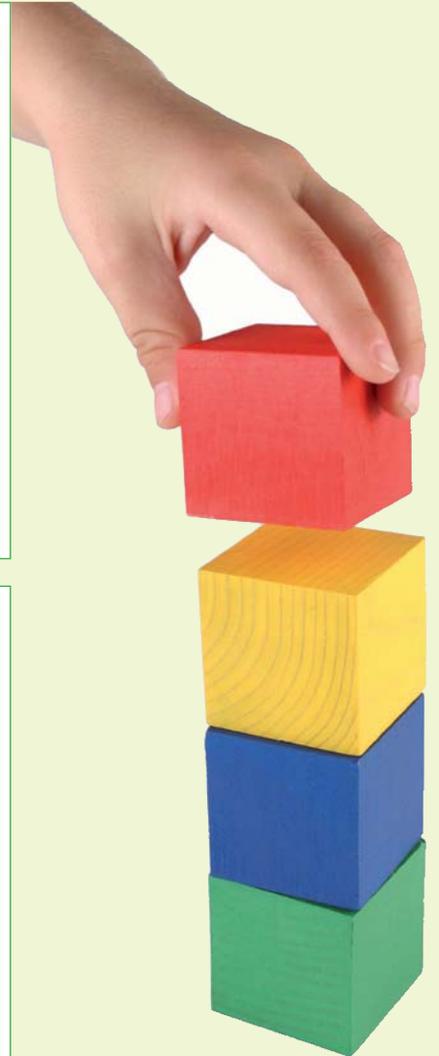


D7. Il solido che vedi in figura è stato ottenuto incollando insieme 5 cubetti di legno.



Se vuoi colorare completamente di rosso la superficie del solido, quante facce di cubetti devi colorare di rosso?

- A. 5
- B. 11
- C. 22
- D. 30



D26. Monica costruisce con delle sbarrette tutte uguali una struttura come quella in figura.

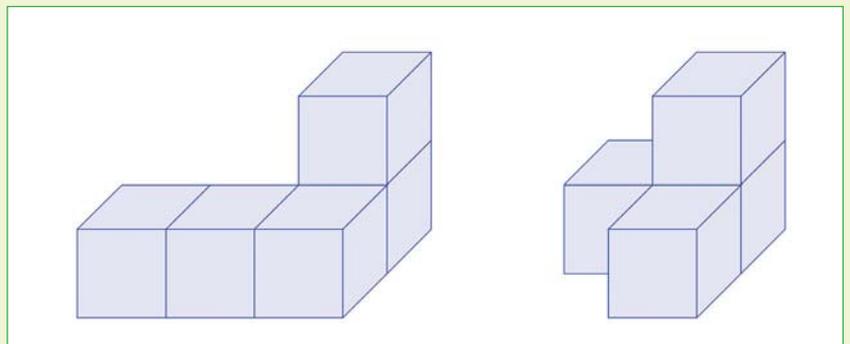


Quante sbarrette ha usato?

Risposta:

6. Osserva i solidi della figura seguente e raffigurali dopo averlo ruotato in senso orario di 90° .

7. Facendo nuovamente riferimento alla figura precedente, raffigura i due solidi come se li guardasse, dal lato opposto, una persona che ti sta di fronte.



Elisa Appiani

Insegnante di Matematica,
scuola Secondaria di II grado,
Manerbio (Bs).



Francesca Baresi

Insegnante di Matematica,
scuola Secondaria di II grado,
Ghedi (Bs).



Laura Montagnoli

Insegnante di Matematica,
scuola Secondaria di I grado,
Palazzolo (Bs).



Scienze

Gabriella Salerno

Classe prima

Un crostaceo: *Artemia salina*

Obiettivi di apprendimento

- Riconoscere le somiglianze e le differenze del funzionamento delle diverse specie di viventi.
- Realizzare esperienze in laboratorio.

L'*Artemia salina* è un piccolo crostaceo d'acqua salata utilizzato come alimento per i pesci di acquario. Le uova di *Artemia* si trovano facilmente nei negozi di acquariofilia. Si tratta di uova durature denominate cisti che possono rimanere quiescenti anche per alcuni anni, finché non si presentano le condizioni ideali per il loro sviluppo.

In laboratorio possono essere allevate in un piccolo acquario oppure in appositi contenitori, anche questi reperibili nei negozi per acquariofilia. Questi contenitori di forma circolare permettono di separare le uova non ancora schiuse dalle larve. *Artemia salina* è una specie eurialina, cioè che riesce a tollerare ampie variazioni di salinità. In laboratorio possiamo preparare l'acqua utilizzando 40/50 g di cloruro di sodio per ogni litro d'acqua. Occorre controllare che l'acqua salata abbia un pH tra 8 e 9 ed eventualmente correggere con del bicarbonato di sodio. La temperatura dell'ambiente va mantenuta intorno tra i 25°C e i 30°C. A tal fine si possono utilizzare delle lampade.

Le uova poste in acqua salata si sviluppano in pochi giorni. Le larve dette nauplii misurano qualche millimetro e subiscono varie mute trasfor-



mandosi in adulti in circa 21 giorni. L'adulto misura circa 1 cm. Sia le larve che gli adulti si nutrono di un preparato a base di fitoplancton che potete trovare anch'esso nei negozi di acquariofilia.

Allevare questo piccolo crostaceo è un'occasione per osservare e descrivere il ciclo biologico di questi organismi. I vari stadi possono essere osservati con l'aiuto di una lente di ingrandimento. Ne può essere descritta la morfologia con l'aiuto dei disegni, gli alunni si renderanno conto della forma curiosa delle zampe fatte da filamenti che vengono chiamati *fillo-*



podì. Si può confrontare la morfologia dell'*Artemia* con quella di altri crostacei o di altri artropodi.

Può essere interessante anche osservare la *fototassia*, ossia lo spostamento degli organismi verso la luce¹. Nell'*Artemia* si assiste ad una fototassia positiva da parte dei nauplii e a una fototassia negativa da parte degli adulti.

¹ https://www.ifom.eu/media/PDF/conoscere-la-scienza/vivi-la-ricerca/provaci-tu!/organismi-modello/L_artemia-salina/fototassi_artemia_ys.pdf

Classe seconda

Che cosa è la velocità?

Obiettivi di apprendimento

- Utilizzare i concetti fisici fondamentali in varie situazioni di esperienza;
- raccogliere dati su variabili rilevanti di differenti fenomeni, trovarne relazioni quantitative ed esprimerle con rappresentazioni formali di tipo diverso.

Provate a chiedere ai vostri studenti che cosa è la velocità. Probabilmente nessuno vi saprà rispondere, ma se chiedete loro di fare un confronto tra due macchinine che, lanciate su un tavolo si muovono a velocità diverse, sanno cogliere la differenza. Se chiedete qual è la più veloce vi risponderanno immediatamente.

Il concetto di velocità fa parte del loro vissuto, ma formalizzare e utilizzare nella pratica il concetto di velocità non è così semplice ed è ciò che potranno apprendere con questa attività. Utilizzare il proprio corpo per studiare un fenomeno favorirà la memorizzazione dei concetti e contribuirà a verificare lo stretto legame tra fisica e realtà. Si tratta di utilizzare un approccio che permette di incuriosire gli studenti, di motivarli ad approfondire, di stimolarli alla riflessione per poi consolidare le proprie conoscenze.

L'attività può essere svolta anche in collaborazione con l'insegnante di Scienze Motorie e si basa sulla misurazione diretta di tempo e spazio da parte degli alunni impegnati in una corsa.

Si può realizzare all'interno dell'aula o meglio all'aperto, utilizzando metro e cronometro. Individuati due punti di riferimento, si misura la loro distanza. I ragazzi a turno faranno una corsa tra i due punti e il tempo sarà cronometrato dai compagni. Se il luogo lo consente si può individuare un percorso con un tratto in salita e uno in discesa, misurare le due parti del percorso e cronometrare i tempi intermedi.

In classe i dati raccolti saranno utilizzati per calcolare la velocità media. Se è stato utilizzato il percorso misto si potrà anche valutare la differenza tra le due velocità e l'accelerazione. A questo punto è possibile introdurre un approfondimento che richiede la LIM oppure dei computer collegati alla rete internet a disposizione degli alunni.

Utilizziamo le risorse online dell'Università del Colorado (<https://phet.colorado.edu>), cioè numerose simulazioni per la didattica della matematica e delle scienze. In particolare in questo caso possiamo utilizzare la risorsa *The Moving man*¹.

¹ <https://phet.colorado.edu/en/simulation/legacy/moving-man>



È una simulazione che permette di far muovere un personaggio (Fig. 1) con il mouse oppure inserendo dei numeri relativi alla sua posizione, alla velocità e all'accelerazione (Fig. 2).

Nella pagina denominata Charts è possibile inoltre visualizzarne i grafici (Fig. 3). Anche qui lo spostamento del personaggio può essere determinato dal movimento del mouse oppure tramite dei cursori.

Possiamo invitare gli alunni a utilizzare i dati che hanno ottenuto rielaborando quelli della loro corsa.

Gli alunni possono così osservare, descrivere i grafici e fare delle previsioni.

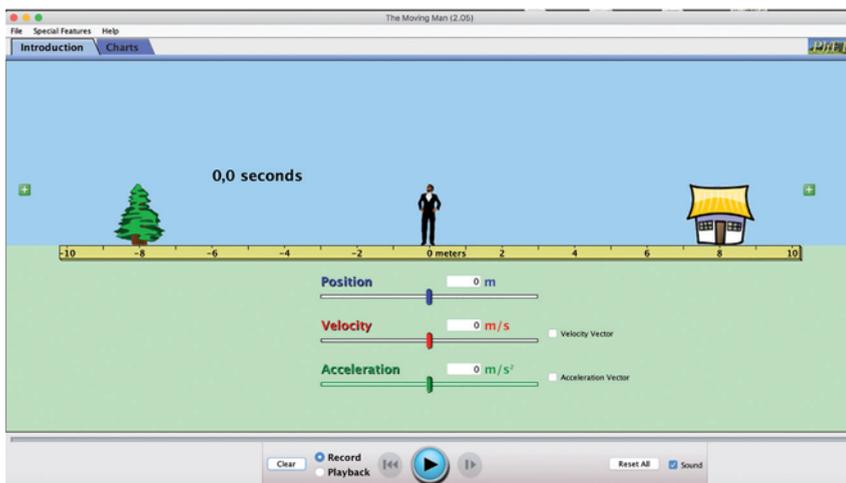


Figura 1

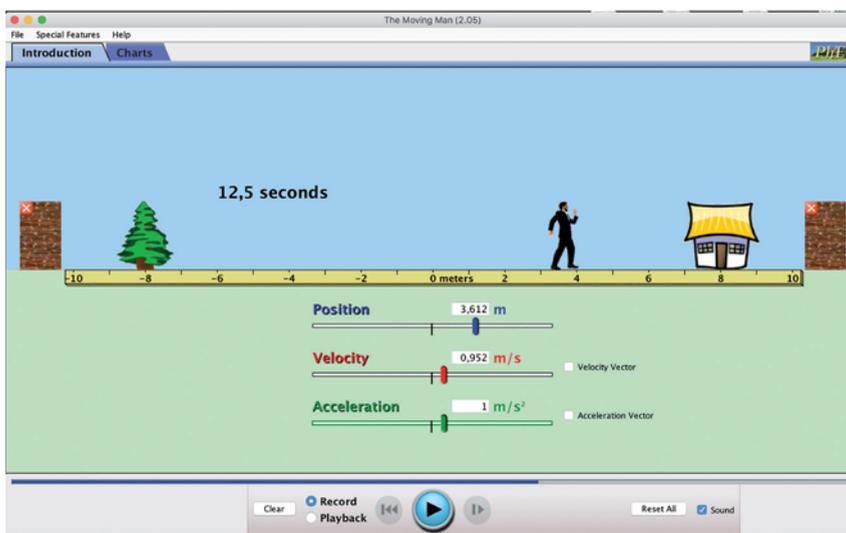


Figura 2

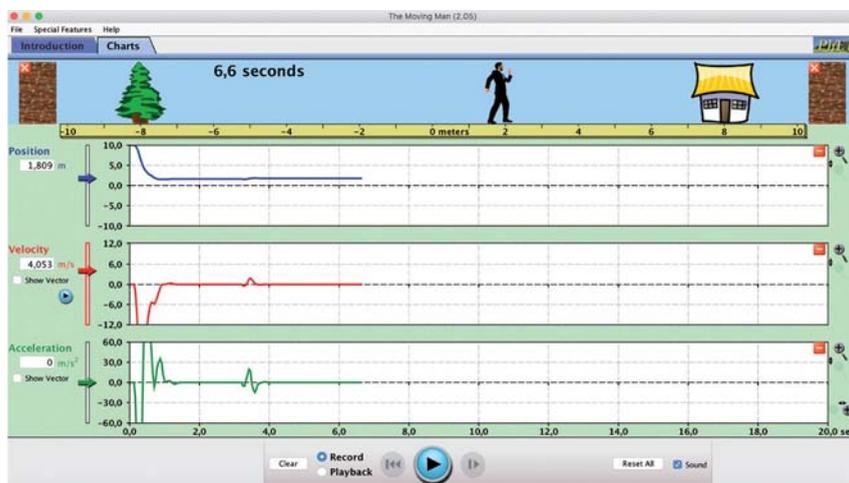


Figura 3

Classe terza

Evoluzione dell'uomo

Obiettivi di apprendimento

- Comprendere la complessità del sistema dei viventi e della loro evoluzione nel tempo.
- Ricostruire nel tempo le trasformazioni dell'ambiente fisico, la successione e l'evoluzione delle specie.

Dopo aver approfondito la teoria dell'evoluzione¹ parliamo di un argomento che generalmente stimola molto la curiosità degli alunni: l'evoluzione dell'uomo. La comparsa delle prime forme di vita sulla Terra si colloca intorno a 4 miliardi di anni fa, ma la storia del genere umano occupa soltanto gli ultimi 2-3 milioni di anni.

Una prima attività molto interessante e che rende evidente questa proporzione consiste nel costruire una striscia di carta lunga 4,6 metri, che corrisponderà a 4,6 miliardi di anni, ossia all'incirca l'età del nostro Pianeta e suddividerla nelle 4 ere: Precambriano (4.600.000.000-500.000.000 anni fa), Paleozoico (500.000.000-250.000.000 anni fa), Mesozoico (250.000.000-65.000.000 anni fa), Cenozoico (da 65.000.000 di anni fa a oggi). Fatte le dovute proporzioni, il Precambriano occuperà 4,1 metri, il Paleozoico 25 cm, il Mesozoico 18,5 cm, il Cenozoico 6,5 cm. A questo punto collochiamo la storia dell'uomo che, all'interno del Cenozoico, occupa soltanto gli ultimi 3 mm.

Questa visualizzazione della storia della vita sulla Terra stupirà i vostri alunni e sarà l'aggancio per l'approfondimento successivo.

Costruiamo una linea del tempo che riguarda il Cenozoico. Sarà un valido aiuto per avere una visione d'insieme dei vari avvenimenti che si collocano in periodi di tempo più o meno ampi. Possiamo realizzarla manualmente op-

pure grazie a numerose risorse online che ci permettono di costruire linee del tempo corredate da immagini e testi². Collochiamo all'inizio del Cenozoico la comparsa dei primati e a circa 5 milioni di anni fa la divergenza tra gli antenati dello scimpanzé e quelli dell'uomo. È importante sottolineare questa divergenza poiché uno degli errori ricorrenti è proprio l'affermazione della discendenza dell'uomo dallo scimpanzé: si tratta semplicemente di un nostro "cugino"! Immagini come quella riportata sono fuorvianti e occorre enfatizzare il grave errore che esse riportano.



4,4 milioni di anni fa³ compaiono gli *Australopithecini*: ominidi che camminavano sugli arti posteriori, vivevano nella savana e il cui cervello aveva un volume di 400/500 cm³. Nel 1974 in Etiopia fu ritrovato uno scheletro femminile risalente a 3,2 milioni di anni fa, a cui fu dato nome Lucy, si trattava di un *Australopithecus afarensis*.

La comparsa della specie *Homo habilis* si colloca a circa 1,9 milioni di anni fa. Aveva una scatola cranica più sviluppata degli ominidi che l'avevano pre-



ceduto, mascelle relativamente meno potenti, perché era onnivoro. Utilizzava utensili di pietra per rompere le ossa delle sue prede e mangiarne il midollo, un cibo molto nutriente.

Homo erectus è vissuto tra 1,8 e 0,4

¹ G.Salerno, "Nulla ha senso in biologia se non alla luce dell'evoluzione", *Scuola e didattica*, LXII, Febbraio 2017.

² Per la costruzione delle linee del tempo vi segnalo il sito <http://www.tiki-toki.com> di facile utilizzo e con registrazione gratuita.

³ Le datazioni delle varie forme di ominidi non sono da considerare assolute poiché in perenne aggiornamento da parte dei paleontologi grazie a continue nuove scoperte. I dati riportati sono quelli ricavati dall'enciclopedia online Treccani <http://www.treccani.it/enciclopedia/ominidi/>

milioni di anni. Numerosi i reperti ritrovati in Asia e in Africa. In particolare il gruppo africano è classificato oggi dalla maggior parte dei paleoantropologi come *Homo ergaster*, distinto da *Homo erectus* asiatico.

Il volume del cervello aumenta a $950/1200 \text{ cm}^3$.

Homo erectus era un cacciatore e raccoglitore di piante.

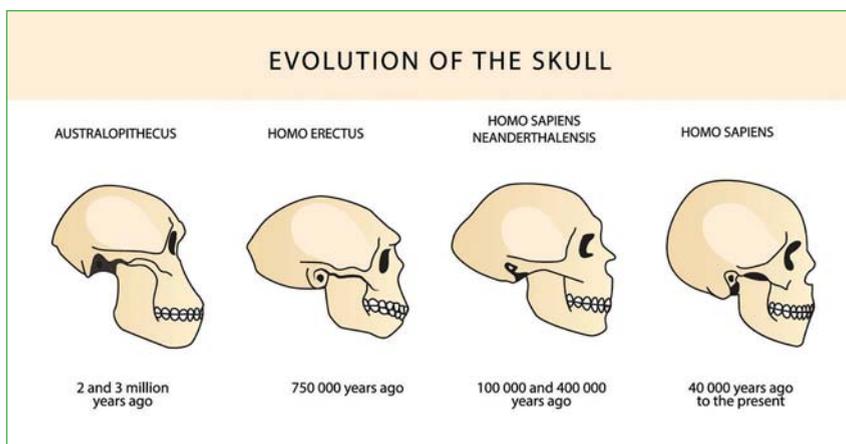
600.000 di anni fa *Homo heidelbergensis* si diffonde in Africa e da qui raggiunge l'Europa. Ha una capacità cranica simile a quella degli esseri umani moderni.

Circa 200.000 anni compare *Homo neanderthalensis*, valente cacciatore e abile artigiano, abitava in grotte e caverne nei pressi di corsi d'acqua. Lo ritroviamo in tutta Europa e si estinse circa 28.000 anni fa. Scomparve in un tempo relativamente breve, evento che costituisce un enigma scientifico oggi attivamente studiato.



La nostra specie *Homo sapiens* appare sulla scena circa 200.000 anni fa in Africa e poco dopo inizia a migrare in tutta l'Asia e l'Europa. I più antichi resti umani moderni sono due crani trovati in Etiopia che risalgono a questo periodo. Il volume medio del cervello era 1.350 cm^3 . Non può essere escluso che si sia verificato un certo grado di mescolamento tra l'uomo di *Neanderthal* e l'uomo moderno:

in alcuni territori, per esempio nella Francia meridionale, essi hanno convissuto per almeno 8.000 anni prima che i Neanderthaliani si estinguessero. Il processo evolutivo di *Homo sapiens* non si è limitato alla sola evoluzione biologica, l'aumento della complessità e la versatilità della mente umana hanno comportato una veloce evoluzione in ambito sociale, tecnologico e culturale.



Comparazione tra le dimensioni e la forma del cranio nelle varie specie di ominidi.



Tecnologia

Francesco **Cigada**

Laboratorio di Tecnologia su frutta e verdura con vitamina A

Finalità

Scopo di queste attività di laboratorio – che vanno completate con una riflessione di classe per rielaborare idee e contenuti – è fare apprendere alcune caratteristiche degli alimenti che appartengono al sesto gruppo fondamentale: ortaggi e frutta ricchi di vitamina A. Appartengono a questo gruppo le carote, le albicocche, i cachi, il melone, la zucca, i peperoni gialli e verdi, gli spinaci, la bieta, le foglie di rapa, la cicoria, i broccoli, l'indivia, la lattuga... ovvero ortaggi e frutta di colore giallo, verde e arancione. Questi alimenti forniscono carotenoidi, ottimi antiossidanti, vitamine idrosolubili e provitamine di tipo A; contengono molta acqua, fibre, sali minerali (in particolare potassio) ma apportano zuccheri semplici in eccesso (soprattutto frutta e carote). La loro ricchezza in cellulosa favorisce movimenti peristaltici e il regolare flusso nell'intestino. È importante scegliere questi alimenti in base alla loro stagionalità: i loro nutrienti sono di qualità maggiore e di costo minore rispetto agli analoghi prodotti importati da lontano o coltivati in serra (Fig. 1).

Obiettivi formativi

Le **conoscenze** coinvolte riguardano le idee tecnologiche sulle trasformazioni dei frutti e delle verdure; la loro classificazione e l'esame delle molteplici varietà della stessa specie; i concetti di colorante vegetale, diffusione, fluidità, saturazione, soluzione, struttura cristallina, variabilità biologica.

Le **competenze** di cittadinanza coinvolte si possono raggruppare in quattro tipologie.

- **Classificare vs Ordinare.** Ovvero identificare i differenti tipi di frutti in base al loro aspetto e alle specifiche proprietà alimentari... e riordinarli in base a un criterio esplicito, meglio se legato a vissuti personali.
- **Riconoscere vs Prevedere.** Ovvero esaminare e descrivere in modo documentato e preciso le caratteristiche dei frutti e delle verdure osservate... e predire i risultati prima della loro trasformazione, analizzando i dati a disposizione.
- **Interiorizzare vs Comunicare.** Ovvero riconoscere quanto già si sa sulle varietà e le forme di frutti e verdure... e integrare queste informazioni nelle attività svolte con i compagni, attraverso scambi di idee chiare e funzionali.
- **Modellizzare vs Negoziare.** Ovvero rielaborare i concetti affrontati, costruendo proprie rappresentazioni mentali degli elementi manipolati... e confrontarsi coi compagni per costruire nuove ipotesi condivise, che valorizzino le differenti intuizioni (Fig. 2).



Fig. 1. Frutta e verdura A

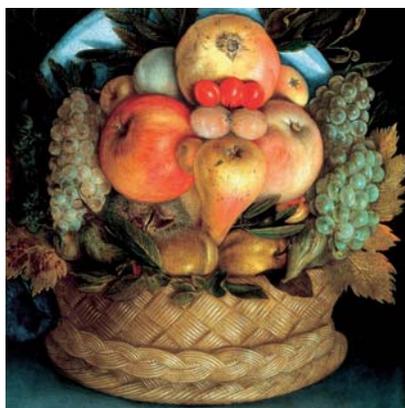


Fig. 2. Giuseppe Arcimboldo, *Cesto di frutta*, 1591

Percorso didattico

I tre percorsi si possono adattare a ciascuno dei tre anni di scuola: una *webQuest* su come estrarre il migliore colore da una carota; una sfida tra chi costruisce i cristalli di zucchero più grandi e regolari; una vetrina sulle granite di frutta più consistenti e apprezzate.

A. *WebQuest*. Chi estrae il migliore colore arancione da una carota?

Materiali da utilizzare. Carote (di diverse dimensioni e colori); due pentolini, due colini, due recipienti tra-

spareanti ed ermetici. Collegamento a Internet per ricercare informazioni sul colore delle carote.

Prodotto da costruire. Un contenitore riempito con il liquido più arancione, estratto da una carota.

Percorso per gli alunni. Gli alunni sono invitati a sperimentare a casa, sotto la supervisione di un genitore, se il carotene (contenuto nelle carote) si scioglie meglio nell'acqua o nei grassi. Ciascun alunno a casa prende una carota, la grattugia e la mette in due pentolini; nel primo aggiunge una quantità misurata di acqua e nel secondo una analoga quantità di olio di semi; quindi li scalda a fuoco basso. Arrivati a 100 gradi la miscela comincia a bollire, sia nell'acqua sia nell'olio, in quanto anche nell'olio l'acqua contenuta nella carota si trasforma in vapore. Si lascia bollire per cinque minuti, poi si lasciano raffreddare le due miscele. Quindi con un colino si filtrano dentro due contenitori trasparenti ed ermetici i due liquidi, con l'acqua e con l'olio di semi. Si possono così confrontare i colori delle due miscele in cui le carote sono state grattugiate in acqua e in olio. Sopra i due contenitori ogni alunno inserisce una etichetta con il proprio nome, e li porta in classe. Si possono confrontare in particolare le diverse gradazioni di arancione ottenute dai carotenoidi sciolti nell'olio. I differenti liquidi arancioni vanno ordinati in base all'intensità del colore arancione, per riflettere su come è stato ottenuto il colore più intenso. (Fig. 3)



Fig. 3. Colore dalle carote

Informazioni per il docente. Le carote non sono sempre state di colore arancione. In origine erano viola o bianche... solo nella prima metà del 1700 gli olandesi hanno deciso di cambiare il loro colore, in onore della dinastia regnante, gli Orange. Questa trasformazione è stata prodotta in Olanda per selezioni successive, partendo da semi di carota del Nord Africa; nel giro di pochi anni, incrociando semi di carote variamente viola o bianche, si è arrivati a produrre una carota arancione. Le carote viola sono da qualche anno riapparse nei mercati; non contengono carotene, la sostanza che dà loro il color arancio, ma sono comunque ricche di antiossidanti, preziose molecole che contrastano l'invecchiamento e bloccano l'azione dei radicali liberi. Come per molti vegetali di colore rosso/viola/blu, il colore delle carote viola è dovuto a sostanze chimiche dette antocianine. Alcune carote sono talmente ricche di antocianine che appaiono viola e quasi nere. Le antocianine sono sensibili al pH, cioè all'acidità o basicità degli alimenti che le contengono, per cui cambiano colore da rosso intenso se il pH è acido fino al blu se il pH è basico. Infatti se si immerge una carota per metà nell'aceto, che è acido, la colorazione vira verso il rosso. Le carote viola in passato erano poco apprezzate proprio per il loro colore: il loro brodo colorava qualsiasi cosa con cui veniva in contatto. Per estrarre il colorante dalle carote viola basta farle a fettine e poi farle bollire per cinque minuti in olio, ma anche in acqua, poiché la quantità di antocianine è tale che colorano di arancione l'acqua in cui vengono bollite. Va tenuto presente che mangiare verdure crude non è sempre la scelta migliore; i carotenoidi diventano più digeribili con la cottura e la loro biodisponibilità aumenta se li mangiano assieme a grassi (come l'olio extravergine di oliva), in quanto i carotenoidi sono molecole che non si sciolgono in acqua ma nell'olio. (Fig. 4).



Fig. 4. Colore delle carote

B. Sfida. Chi sa creare i cristalli di zucchero più grandi e regolari?

Materiali da utilizzare. Un pentolino, un vasetto trasparente, uno spiedino di legno e un filo di cotone, 300 grammi di zucchero e 100 grammi di acqua.

Prodotto da costruire. I cristalli di zucchero più grandi e meglio conformati.

Percorso per gli alunni. Viene presentata agli alunni l'attività da svolgere in parte a casa (anche a gruppetti) e in parte in classe: creare i migliori cristalli di zucchero. Ogni alunno (o gruppetto) scioglie 300 grammi di zucchero in un pentolino con 100 grammi di acqua. Porta la soluzione a ebollizione mescolandola, fin quando la soluzione diventa limpida. A questo punto spegne il gas e versa la soluzione calda in un recipiente di vetro. Poi unge la punta di uno spiedino di legno con la soluzione di zucchero e vi fa aderire sopra dello zucchero, meglio se a cristalli grossi; e lo lascia asciugare. Quando la soluzione si è raffreddata si immerge lo spiedino zuccherato. In alternativa si può preparare un filo bagnato con la soluzione e zuccherato che, quando asciutto, va appeso a uno spiedino e immerso nella soluzione zuccherina. Lo spiedino va bloccato con una molletta o del polistirolo, in modo che la punta non tocchi il fondo. Dopo qualche giorno gli spiedini di legno (o il

filo di cotone) si ricoprono di cristalli di zucchero. In classe vanno esaminati i differenti cristalli da ordinare in base a criteri condivisi (Fig. 5).



Fig. 5. Zucchero in cristalli

Informazioni per il docente. Agli alunni vanno poste alcune domande, legate a esperienze di laboratorio fatte in classe. Quanto zucchero si può sciogliere in acqua? Se aggiungiamo un cucchiaino di zucchero in un bicchiere di acqua, in pochi secondi si scioglie completamente. La velocità con cui lo zucchero si scioglie aumenta all'aumentare della temperatura dell'acqua; se versiamo zucchero nell'acqua, all'inizio si scioglie velocemente, poi sempre più lentamente, fino a quando inizia a depositarsi sul fondo. La soluzione è diventata satura, e non si può più aumentare la concentrazione di zucchero disciolto. La solubilità indica la massima quantità di zucchero che si scioglie completamente in 100 grammi di acqua a temperatura ambiente. Di quanto aumenta il volume della soluzione satura? Aumenta di poco rispetto ai componenti, in quanto le molecole di acqua e di zucchero si dispongono in modo da aumentare la densità del liquido con un limitato aumento di volume: solo un 10% del volume di zucchero messo in soluzione. Perché si formano i cristalli? A temperatura ambiente si possono sciogliere in acqua circa 200 grammi di zucchero; invece in acqua riscaldata si possono sciogliere anche 300 grammi di zucchero. In questo caso la soluzione è sovrasatura, cioè contiene più zucchero di quello che può contenere a temperatura ambiente. Lo zucchero in eccesso (100 grammi in più) cerca di uscire dalla soluzione, passando dallo stato liquido allo stato solido, per cui dei cristalli si depositano sul fondo o sulle pareti del recipiente, ma anche sullo spiedino di legno o sul filo immerso nella soluzione. La formazione di questi cristalli è lenta, specialmente se il recipiente è liscio; quindi per facilitare la cristallizzazione è opportuno aggiungere allo spiedino di legno (o al filo di cotone) piccoli cristalli già formati (Fig. 6).



Fig. 6. Cristalli di zucchero

C. Mostra fotografica. Chi prepara la granita di melone più apprezzata e la documenta meglio con una foto?

Materiali da utilizzare. Un melone, acqua, zucchero, un foglio di gelatina; inoltre bilancia, coltello, bacinelle, *minipimer* e una macchina fotografica.

Prodotto da costruire. La foto che documenti al meglio la granita al melone, fatta di persona: la più colorata, compatta, densa, regolare.

Percorso per gli alunni. Una volta condiviso in classe quale granita deve essere preparata e quali materiali sono necessari per svolgere una procedura base (che ogni alunno può variare a piacere per ottimizzare il risultato), ciascuno prova a casa a realizzare la

migliore granita, da documentare con una fotografia da portare in classe. La procedura base per realizzare una granita di melone può essere la seguente. Si prende un melone maturo (o solo mezzo melone, in base alle dimensioni del frutto) e lo si pesa; quindi si tolgono tutti i semi e lo si pesa nuovamente. Le tabelle nutrizionali indicano che un melone contiene un 7% di zuccheri solubili. Il melone va tagliato a pezzi e messo in una bacinella, in cui va aggiunta una quantità di acqua pari al peso del melone pulito. La gelatina nel frattempo va messa in ammollo in acqua, lasciandola gonfiare una decina di minuti, quindi la si scaldava mescolando piano, fino a scioglierla. Con un frullatore a immersione (*minipimer*) si frulla il melone; quindi si aggiunge la gelatina sciolta e lo zucchero. Poiché una granita deve avere una percentuale zuccheri compresa tra il 15% e il 20% occorre calcolare quanto zucchero va aggiunto (mediamente è la metà del peso del melone). Si mescola la miscela con un cucchiaino fin quando lo zucchero si è tutto sciolto. Si pone nel congelatore e ogni 30 minuti si rimescola la miscela che si sta ghiacciando. La miscela da congelare può anche essere versata in un contenitore di plastica chiuso, che va tirato fuori dal freezer ogni tanto e agitato con forza. Quando la granita ha assunto la consistenza desiderata... va fatta una bella foto (anche col cellulare), da portare in classe per condividere i risultati (Fig. 7).

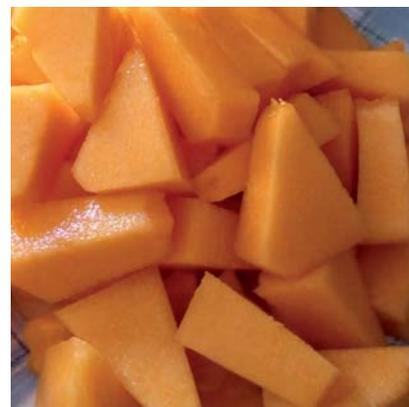


Fig. 7. Melone a pezzi

Informazioni per il docente. È molto importante aggiungere alla granita la giusta quantità di acqua e di zucchero. L'acqua contenuta nella frutta potrebbe già essere sufficiente, ma molte persone trovano più piacevole una granita con aromi di frutta più diluiti. Le quantità variabili di acqua e di zucchero vanno gestite al meglio dagli alunni. Normalmente si aggiunge dal 50 al 100% di acqua. Lo zucchero in una granita deve essere in una percentuale compresa tra il 15% e il 20%; per calcolare questa percentuale occorre partire dalla quantità di zucchero già presente nel melone (attorno al 7%). Variando la quantità di acqua cambia la dolcezza e la fluidità della granita, mentre variando la quantità di zucchero aumenta o diminuisce l'intensità di sapore (Fig. 8).

Percorso valutativo

Le verifiche e la successiva valutazione sono centrate sull'acquisizione di specifiche conoscenze tecnologiche e sullo sviluppo di competenze di cittadinanza, indicate all'inizio. È importante distinguere i momenti

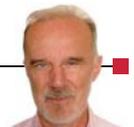


Fig. 8. Granita di melone

di verifica (che devono essere il più possibile oggettivi, mirati, quantificati, frequenti...) dalla fase finale di valutazione (che non può che essere soggettiva, globale, qualificata, sospesa,...).

Le verifiche per ogni proposta di laboratorio vanno svolte sui comportamenti manifestati, sui processi condivisi e sui risultati raggiunti; la loro funzione è favorire in ogni alunno, in tempi propri e forme adeguate, la

metabolizzazione interna e l'esplicitazione esterna dell'apprendimento costruito in prima persona. Questa raccolta di dati può essere svolta in vari modi, in base alle specifiche situazioni didattiche; due modalità efficaci sono le percentuali (%) e le lettere (ABCD). Le percentuali risultano adatte nelle verifiche mirate, in cui si può registrare la parte positivamente svolta rispetto al totale. Le lettere A (va bene, fatto) B (abbastanza bene, non completo), C (non soddisfacente, incompleto), D (negativo, assente) risultano adeguate per registrare in modo sintetico e rapido comportamenti e attività complesse, riassumibili e sintetizzabili in pochi indicatori specifici ed essenziali. Le percentuali possono essere usate per registrare le definizioni personali, i risultati di prodotto, la precisione dei dati, la gestione delle variabili, le quattro lettere per registrare il rispetto dei tempi, la partecipazione alle discussioni, la formulazione di domande e ipotesi, l'ordine nel proprio quaderno, la capacità di autovalutare il proprio lavoro.



Arte e immagine

Erika **Cunja**

Esperimenti di arte spontanea con le opere di Gerhard Richter e il *Dripping* con Jackson Pollock

I primi segni tracciati dal bambino piccolo non hanno una finalità intenzionale estetica, non sono orientati a rappresentare qualcosa di particolare. Il bambino scopre casualmente il piacere di produrre delle tracce attraverso il semplice movimento delle braccia e delle mani. Non è importante il materiale utilizzato se non per la sua facile fruibilità e gestibilità nel tracciare dei segni sul foglio.

Attraverso i primi scarabocchi e, quindi, grazie ai movimenti di flessione ed estensione dell'avambraccio, il bambino può scaricare spontaneamente una grande energia neuromuscolare. Capita che il gesto sia così violento da bucare il foglio perché il controllo motorio è comunque molto limitato e approssimativo. La sorpresa e la meraviglia del creare qualcosa di nuovo si accompagnano così al piacere del movimento e della sensazione dell'attrito della matita sul foglio.

Il bambino avverte in sé un potere sconosciuto, in grado di modificare la realtà circostante. Non si arriva alla definizione di una forma, non è importante neanche il colore scelto, ma il valore è attribuito solo alla traccia, sottile o più spessa, diritta o ricurva. In questa prima fase è la mano a guidare l'occhio, non ancora viceversa. Lo sguardo segue così stupito i segni prodotti casualmente. Sarà il bambino a continuare la sperimentazione della propria gestualità, in vista di una maggior previsione di causa-effetto.

La cosiddetta "action painting", a volte chiamata astrazione gestuale oppure espressionismo astratto, svi-

luppata tra gli anni '40 e '60, riprende la stessa spontaneità con cui il bambino si avvicina per la prima volta allo "scarabocchio".

Vengono enfatizzati l'atto fisico e il gesto incondizionato e automatico, senza finalità rappresentativa. L'artista si pone nella medesima condizione del bambino piccolo per esprimere impulsi originari. Certo l'artista sarà sempre consapevole della scelta fatta rispetto a una mente infantile, come lo è stato Picasso nel momento in cui ha deciso di tornare a disegnare come un bambino.

Se analizziamo, in realtà, i gesti prodotti, come nel caso particolare di **Jackson Pollock**, uno dei maggiori esponenti del movimento, notiamo la possibile esistenza di un'intenzio-

nalità imitativa. Alcuni movimenti, che l'artista effettuava durante la produzione di un'opera, erano infatti dettati da coreografie riprese dai riti magico-propiziatori degli Indiani d'America. Totalmente casuale rimaneva così solo il risultato dell'azione: un caotico intreccio di linee e macchie colorate, caratterizzate dall'assenza totale di organizzazione razionale.

Pollock iniziò ad essere influenzato dalla cultura nativa sin dalla giovinezza trascorsa in Arizona, dove entrò in contatto con la loro tradizione culturale orale, le loro cerimonie e i loro miti. Rimase colpito soprattutto dalla loro tecnica della "pittura con la sabbia" che osservò più volte durante le dimostrazioni pratiche tenute dai nativi stessi. Questa forma



d'arte era praticata da stregoni in uno stato di estrema concentrazione o simile a quello di trance. Un modo di procedere paragonabile anche al cosiddetto *surrealismo automatico*, una tecnica particolare attraverso cui i dipinti venivano creati "automaticamente", attingendo all'inconscio incontrollato.

Nei dipinti di Jackson Pollock era possibile persino trovare mozziconi di sigarette. Quando creava i suoi dipinti, permetteva a se stesso di cadere in uno stato di trance nel quale nessun atto conscio doveva manifestarsi; se l'artista aveva l'impulso istintivo di gettare la sigaretta a terra, lo faceva, sia che davanti ai suoi piedi ci fosse un marciapiede, sia una tela. Tutte le azioni dovevano così essere eseguite senza pensarci. Pollock, affascinato dalla ritualità conosciuta e osservata, e dai temi della psicoanalisi, spinse la sua ricerca artistica verso nuove forme d'espressione sempre più casuali e istintive. Si concentrò così sull'effetto restituito "gocciolando" il colore sulla tela, senza nessuna pretesa figurativa, ma affidandosi proprio alla casualità della caduta della goccia stessa e alla dinamicità del gesto.

L'artista si stacca quindi dai temi figurativi, rifiutando anche i metodi tradizionali di pittura al cavalletto. Preferisce infatti appoggiare la tela sul pavimento, in modo che la superficie resista al gocciolamento e possa essere "percorsa" in tutto il suo perimetro. Pollock desidera camminare intorno alla tela per lavorarne i quattro lati nella totalità.

Allontanandosi dal cavalletto l'artista finisce con il sostituire anche gli abituali strumenti del pittore, preferendo bastoncini, coltelli e cazzuole, più gestibili nel facilitare lo sgocciolamento del colore.

Ne risultano lavori non studiati a priori, ma creati in corso d'opera, in modo istintivo e impulsivo.

Si arriva al culmine della ricerca e dell'espressione di Pollock quando l'artista conferisce più valore all'atto del dipingere che non all'immagine stessa. Il gesto diventa così libera-



zione da qualsiasi vincolo politico, estetico e morale.

Sulla scia dell'action painting, ma senza volersi etichettare come esponente di un particolare movimento, anche **Gerhard Richter** riprenderà, in alcuni suoi lavori, una simile spontaneità e casualità della pittura. Fin dagli inizi della sua ricerca artistica Richter esprime la necessità di spingersi oltre i risultati già visti e sperimentati. Pur partendo da fotografie, infatti, adotta un'escamotages per restituirci qualcosa di diverso e sorprendente, diventando la sua firma riconoscibile. I soggetti dipinti risultano sfocati rispetto all'originale, apparentemente abituale. È bastato quel tocco, quell'idea, quella variazione percettiva per andare oltre al già visto.

Per quanto riguarda la scelta di soggetti vuole sentirsi libero di spaziare, senza soffermarsi su un elemento in particolare. Si muove così tra figure umane, animali, oggetti di vita comune, cominciando quella sorta di astrazione che contraddistinguerà l'apice del suo linguaggio. Inizialmente "astrazione" come mancanza di scelta focalizzata, ma visione d'insieme della realtà, dove tutto può diventare soggetto da rappresentare. Man mano, influenzato dall'Arte Minimale e dalla Pop Art, l'artista traduce l'astrazione nella scelta rappresentativa, dipingendo particolari di lamiere, tende, porte, tubi, ombre di reticoli e tanto altro ancora. Richter non vuole, infatti essere etichettato e vincolato all'interno di un ambito artistico particolare, in base alla scelta ideologica fatta. Si pone con atteg-

giamento assolutamente neutrale di fronte alla realtà.

Dall'astrattismo geometrico di strisce e reticoli passerà all'informale casuale, spalmando il colore con tavole invece di usare pennelli o metodi più convenzionali. La geometricità dell'impronta degli attrezzi usati si scontra quindi con le macchie di colore che, ingovernabili, lasciano al caso parte della pittura.

Nel panorama italiano, la stessa forza istintiva primordiale che spinse gli autori descritti a creare e coprire la tela ritrova espressione nell'opera di Emilio Vedova. L'artista ha voluto dar voce al mistero più terribile del ventesimo secolo: la violenza, che non si presenta con una fisionomia particolare, ma tende a manifestarsi come un'energia sconosciuta e indefinita. Questa realtà sconvolgente, senza un'apparente spiegazione, che continuiamo comunque a sperimentare, viene "gridata" da Vedova attraverso pennellate dure, incisive, assolutamente istintive, quasi volessero riportare alla luce le pulsioni primordiali della vita.

Tra gli autori descritti si avverte la necessità di tornare ai primordi, all'istinto primo e vergine, senza il controllo della ragione, ma lasciandoci trasportare da questo impeto, per osservare meravigliati cosa accade. Diveniamo spettatori inermi del gesto, della pennellata, della "colata" di colore sul foglio.

"Quello che si avverte innanzitutto è uno scontro di segni, di forze, di elementi. Succede, nelle opere di Vedova, qualcosa di analogo a quello che secondo Marinetti succede nei musei, dove, diceva, 'i pittori si rincorrono a colpi di pennello'. Qui non si rincorrono i pittori, ma le pennellate: assalti feroci e tumefazioni di neri, incendi divampanti di rossi, colpi di frusta e

di rasoio di bianchi, sibili di blu che precedono il collasso e la cateratta dei gialli. La tela è il luogo di una crocifissione tintorettesca, di un calvario indecifrabile di cui non identifichiamo più gli attori, ma vediamo solo le conseguenze delle azioni". (Corna Pellegrini, Pontiggia 2003.)

Attività

a) Si propone ai ragazzi di ripetere la stessa gestualità spontanea del drip painting, facendo colare o gocciolare del colore sul foglio di carta. È possibile rendere i risultati più interessanti, senza influire sul gesto, soffermandosi sulla scelta del materiale utilizzato. La sperimentazione della china, per esempio, può portare ad effetti sorprendenti. Si bagna, in un primo momento, il foglio con una pennellata, procedendo subito all'azione successiva, prima che l'acqua si asciughi. Si scuote quindi un pennello sottile intriso di china colorata facendo cadere delle gocce che andranno a macchiare la superficie del foglio stesso. La china a contatto con l'acqua si espande, seguendo il movimento dell'acqua, creando forme inaspettate. In questo caso la sorpresa non è data solo dalla disposizione casuale delle gocce, ma anche dal gioco dinamico della singola goccia. Il fondo su cui gocciolare può essere bianco oppure colorato, se aggiungiamo precedentemente all'acqua un po' di china. Sarebbe interessante giocare con i contrasti fra i colori primari e osservare i risultati dell'incontro fra quest'ultimi. Se diamo una base gialla, facciamo cadere gocce di china blu per creare, di conseguenza, macchie dalle varie tonalità di verde.

Per evitare che il foglio si "imbarchi" vanno disposte strisce di scotch di carta lungo ogni lato del foglio. Metà dello scotch deve essere incollato sul foglio e l'altra sulla tavola. Così fa-

cendo, una volta asciugata la carta, il foglio risulterà tirato e diritto com'era inizialmente.

b) Senza togliere la spontaneità del gesto con cui far cadere il colore, è possibile intervenire ancora una volta, seppur parzialmente, sull'opera finale.

Usiamo, in questo caso, acrilico o tempera. Scuotiamo nuovamente il pennello intriso di colore ricoprendo interamente il foglio sottostante. Lasciamo asciugare quindi la prima "gettata". Applichiamo in un secondo momento delle strisce di scotch di carta, anche di larghezze diverse, in modo casuale sulla superficie colorata e procediamo quindi con una seconda gettata o gocciolata di colore. Si può intervenire più volte per risultati sempre diversi e originali, ricordandosi di togliere lo scotch dopo averlo ricoperto di ogni singolo colore. Per riprendere la prospettiva e la ricerca di Pollock, così come di altri esponenti dell'action painting, sarebbe interessante far lavorare i ragazzi su fogli di grandi dimensioni. Ogni foglio diventa un mondo, una superficie monumentale da "percorrere" lungo tutto il suo perimetro fino a sentirsi cadere dentro.

Bibliografia

- G. Celant, S. Cecchetto (a cura di), *Vedova*, Editore Marsilio, Venezia 2013.
- *Emilio Vedova nelle collezioni bresciane*, mostra (a cura di) A. Corna Pellegrini, E. Pontiggia, Ed. Aab, Brescia 2003.

Sitografia

- http://www.tracce.it/?id=456&id_n=27640
- <http://www.mentesana.it/bambini-othermenu-17/43-le-tappe-di-sviluppo-del-disegno-infantile.html>
- <https://www.gerhard-richter.com/it/biography>
- <http://www.fondazionevedova.org/emilio-vedova/note-biografiche-essenziali>

Erika Cunja

Docente di illustrazione presso l'Accademia di Belle Arti SantaGiulia, Brescia.



Musica

Luigi **Fabemoli**

I canti popolari del Sud e delle isole italiane I Canti carnascialeschi Benjamin Britten

Questa proposta didattica di musica per le tre classi della scuola secondaria di primo grado, presenta lo studio e l'analisi del repertorio dei canti popolari caratteristici del Sud Italia e delle isole, per quanto riguarda gli alunni della prima classe, mentre prevede un approfondimento dei Canti carnascialeschi tipici dell'Italia del Quattrocento e Cinquecento, per gli studenti del secondo anno e, infine, per i ragazzi della classe terza, suggerisce uno studio approfondito

della figura del compositore inglese Benjamin Britten e un'analisi delle sue composizioni, tra le quali si è deciso di approfondire le *Folk songs*, per giungere all'esecuzione strumentale e vocale di alcuni brani scelti. Anche in questo progetto, in tutte e tre le proposte, è previsto l'approfondimento del contesto storico, lo studio dello stile e della prassi esecutiva, per giungere, alla fine del percorso, all'esecuzione vocale e/o strumentale di alcuni brani selezionati.

- Eseguire in modo espressivo, collettivamente e individualmente, brani vocali e strumentali di diversi generi e stili, anche avvalendosi di strumentazioni elettroniche;
- riconoscere e classificare anche stilisticamente i più importanti elementi costitutivi del linguaggio musicale;
- orientare la costruzione della propria identità musicale, ampliarne l'orizzonte valorizzando le proprie esperienze, il percorso svolto e le opportunità offerte dal contesto.

Classe prima

I canti popolari del Sud e delle isole italiane

Obiettivi

- Studiare ed analizzare le origini, lo sviluppo, lo scopo e le caratteristiche della musica popolare.
- Conoscere le caratteristiche principali del repertorio di canti popolari del sud e delle isole italiane.
- Orientare la costruzione della propria identità musicale, ampliarne l'orizzonte valorizzando le proprie esperienze, il percorso svolto e le opportunità offerte dal contesto.
- Accedere alle risorse musicali presenti in rete e utilizzare software specifici per elaborazioni sonore e musicali.

Contenuti

- Origini e caratteristiche della musica popolare.
- Il repertorio dei canti popolari del Sud e delle isole italiane, a scelta tra: *Fenesta vascia*, *'A vucchella*, *Comme facette mammeta*, *Funiculi funiculà*, *Lazzarella*, *U vinuzzu*, *'A strina*, *Calabrisella*, *E ninna la vò*, *Cala La Capu*, *Canzune Alla Diversa*, *Pizzica Taranta di Lizzano*, *Dda Banna A Muntagna*, *Ciuri ciuri*, *Vitti na crozza*, *C'è la luna*, *Anninnia*, *Mere manna*.

Mediazione didattica

Tempi: 5 ore

Strumenti: libro di testo, fotocopie degli spartiti, collegamento alla rete Internet.

Luoghi: ambienti della scuola (classe, aula di musica, laboratorio d'informatica).

Articolazione dell'apprendimento.

L'insegnante procede con l'ascolto di canti popolari scelti, tipici delle tradizioni del Sud Italia e delle isole. In questa proposta si suggeriscono i seguenti brani per quanto riguarda il repertorio napoletano, per mostrare il legame tra la musica colta, quella popolare e la canzone d'autore: *Fenesta vascia*, di autore anonimo, risalente al 1500, testo rielaborato da Giulio Genoino nel 1828, *A vucchella*, musicata da Francesco Paolo Tosti, su testo del famoso letterato Gabriele D'Annunzio; *Comme facette mamma* di Salvatore Gambardella, su testo di Giuseppe Capaldo; *Funiculì funiculà* di Luigi Denza, su testo di Giuseppe Turco e *Lazzarella* di Domenico Modugno su testo di Riccardo Pazzaglia. Relativamente alla canzone calabrese si suggeriscono: *U vinuzzu*, *A strina*, *Calabrisella*,

E ninna la vò. Nel vasto repertorio dei canti pugliesi, si può pensare ai seguenti brani: *Cala La Capu*, *Canzone Alla Diversa*, *Pizzica Taranta di Lizzano*. Per quanto riguarda i canti siciliani e sardi: *Dda Banna A Muntagna*, *Ciuri ciuri*, *Vitti na crozza*, *C'è la luna*, *Anninnia*, *Mere manna*.

Naturalmente gli insegnanti sono liberi di scegliere i canti che conoscono e preferiscono, oppure quelli che rappresentano meglio gli studenti che fanno parte della classe, in base alle loro provenienze o a quelle dei loro famigliari; ciò permette di creare un percorso che pone i ragazzi al centro, valorizzandone l'identità e la cultura e che li coinvolge maggiormente nella didattica, poiché ne stimola l'interesse.

Di tutte le canzoni elencate esiste un documento video o audio sul web che ne permette l'ascolto e l'ana-

lisi. I canti, inoltre, risultano accattivanti e hanno melodie facilmente intonabili dai ragazzi. L'insegnante può procedere, insieme agli studenti, alla realizzazione di accompagnamenti ritmici originali e a semplici riarmonizzazioni per "terze", che è una pratica, tra l'altro, molto diffusa proprio nella prassi della musica popolare italiana. L'attività può essere pensata per piccoli gruppi, di modo che ciascuno lavori su un canto specifico che viene poi presentato al resto della classe.

Modalità di verifica

Verranno valutati la partecipazione attiva alle singole lezioni e il contributo personale di ogni alunno e le esecuzioni vocali e strumentali dei brani studiati in classe. Possono essere previste prove orali o scritte, relative al contenuto delle lezioni.

Classe seconda

I Canti carnascialeschi

Obiettivi

- Studiare ed analizzare le origini, lo sviluppo, lo scopo e le caratteristiche della musica popolare.
- Le principali forme musicali del 1400 e del 1500: i canti carnascialeschi.
- Eseguire alcuni brani scelti con lo strumento didattico, prevedendo eventuali accompagnamenti ritmici ideati e realizzati dagli studenti.
- Orientare la costruzione della propria identità musicale, ampliarne l'orizzonte valorizzando le proprie esperienze, il percorso svolto e le opportunità offerte dal contesto.
- Accedere alle risorse musicali presenti in rete e utilizzare software specifici per elaborazioni sonore e musicali.

Contenuti

- Origine, sviluppo e caratteristiche dei canti carnascialeschi.
- I principali compositori del genere: Lorenzo il Magnifico.
- Ascolti guidati ed esecuzione vocale/strumentale di brani scelti, come per esempio: *Ben venga maggio* e *Il Trionfo di Baccho*.
- Rielaborazione di alcune parti o composizione di accompagnamenti originali.

Mediazione didattica

Tempi: 4 ore

Strumenti: libro di testo, fotocopie degli spartiti, collegamento alla rete Internet.

Luoghi: classe, laboratorio d'informatica.

Articolazione dell'apprendimento.

I canti carnascialeschi sono tutti quei brani vocali che accompagnavano le sfilate di carri allegorici e maschere dal Quattrocento in poi, e che erano di argomento o quotidiano o mitologico. Il termine però fa riferimento,

in modo specifico, alle canzoni che si cantavano a Firenze nei secoli XV e XVI nelle mascherate carnevalesche. L'aggettivo "carnascialesco", infatti, rappresenta la forma arcaica toscana di "carnevalesco". Si distinguevano in *Carri*, quando rappresentavano

i mestieri e la condizione degli uomini, consuetudini o lavori della vita quotidiana, giocando sul doppio senso e in *Trionfi*, se venivano rappresentate le divinità mitologiche e le personificazioni delle virtù e restavano lontani da un'eccessiva scurrilità. Ne sono a noi pervenuti oltre quattrocento.

Il Lasca ritiene che questi canti sarebbero stati introdotti nel Quattrocento da Lorenzo il Magnifico il quale, presso la corte di Firenze, li sostituì alle preesistenti canzoni a ballo cantate da uomini mascherati a guisa di donne e di fanciulli. Erano molto diffusi anche nel Cinquecento, come dimostra la raccolta curata da Anton Francesco Grazzini nel 1559. In generale, questi canti, che hanno prevalentemente una forma metrica simile a quella della ballata o la barzelletta, rappresentavano delle esortazioni a godere la vita. C'è da sottolineare però che il tono di questi canti si modificò a seconda delle condizioni storico e sociali, passando dalla malizia ed eleganza del periodo di Lorenzo il Magnifico, all'ascetismo della breve fase di Savonarola, fino alla freddezza tipica dell'inizio dei primi granduchi. I brani venivano intervallati da un ritornello e arricchiti, talvolta dalla simulazione della caccia e della frottola e, come detto in precedenza, erano intonati durante le feste di carnevale da gruppi di maschere che camminavano lungo la strada, oppure che erano collocate sui carri. Le maschere raffiguravano soprattutto i mestieri degli uomini del tempo, come lo spazzacamino, il tessitore, ecc. I canti erano sicuramente musicati, come ha potuto dimostrare Federico Ghisi nella sua ricerca storica effettuata nel 1937. "La musica carnascialesca" – dice Helm – "aveva un chiaro scopo declamatorio, non melodico, e il suo stile declamatorio ebbe importanti ripercussioni sulle successive composizioni madrigalistiche, nate anch'esse per essere eseguite all'aperto".

Gli autori dei brani sono per lo più anonimi, anche se composero canti carnascialeschi poeti come il Pulci,

il Poliziano, Macchiavelli e altri. Celebre è il *Carro della morte* di Antonio Alamanni, mentre è di Lorenzo il Magnifico il canto più rinomato, intitolato *Il trionfo di Bacco e Arianna*, noto anche col titolo di *La Canzona di Bacco*. Si tratta di un canto che era destinato ad essere intonato durante un corteo mitologico trionfale, dedicato al dio del vino. Metricamente, si tratta di una ballata di ottonari, caratterizzata dal simultaneo attacco di tutte le voci all'inizio di ogni frase, dall'uso della corona sulle note finali e della presenza di una pausa tra un periodo e l'altro. Peculiare è anche l'utilizzo del tempo binario, che viene sostituito da quello ternario solamente alla fine del pezzo. Dal punto di vista dell'armonia, essa risulta elementare e monotona, dato che non vi sono modulazioni. Anche la melodia non presenta particolari variazioni, ma si muove in un ambito ristretto di intervalli.

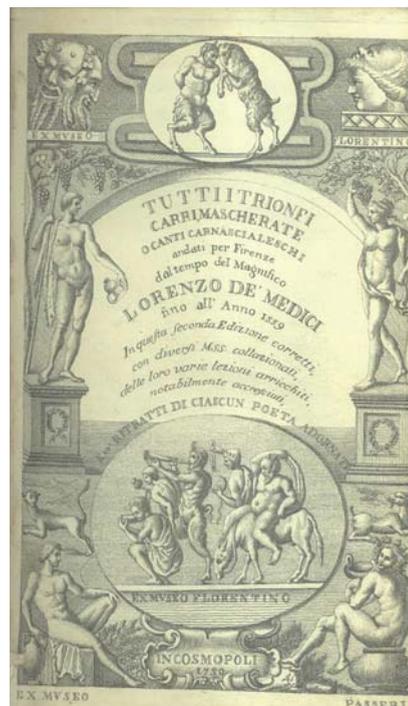
All'interno del brano, il coro separa le descrizioni dei personaggi che compongono il corteo, con il ritornello (ripresa): "*Chi vuol essere lieto, sia: di doman non c'è certezza*". L'originalità del testo del Magnifico è la vivacità popolare con cui riesce ad esprimere la forza gioiosa dei giovani, velata da un sentimento di malinconia, dettato dall'incertezza del domani e dal fuggire del tempo. Altri celebri canti sono: il "*Canto de berniquolai*", su testo di Lorenzo il Magnifico e musica di Henrich Isaac, con cui, secondo la tradizione, si dice abbia avuto origine il genere del canto carnascialesco, poi il "*Canto dei farcitori d'olio*", su musica di Alexander Agricola e il "*Canto delle donne che cacciano ai conigli*", di anonimo su testo di Guglielmo detto Guggiola. Tra i trionfi, invece, ricordiamo: il "*Trionfo delle tre Parche*" e il "*Trionfo della dea Minerva*", tutti anonimi.

Sotto l'influsso di Savonarola, 1492-1498, questi divertimenti carnevaleschi vennero accantonati e il loro posto fu preso da processioni e penitenze, mentre dal punto di vista musicale, furono soppiantati dalla lauda

religiosa. Dopo la morte di Savonarola (1498), la festa del Carnevale fu ripristinata, anche se non ebbe più la grandiosità e lo splendore che aveva in precedenza. Il web offre alcuni documenti audio gratuiti che permettono lo studio e l'analisi di alcuni di questi canti, come: *Ben venga maggio* e il *Trionfo di Bacco*. I ragazzi, in seguito, possono giungere ad un'esecuzione vocale e strumentale, con accompagnamenti ritmici originali realizzati per mettere in risalto il ritmo del testo. L'argomento, inoltre, ben si presta ad un'integrazione nell'ambito della letteratura italiana, in collaborazione con il docente di italiano e storia, dato che i ragazzi, proprio nel corso del secondo anno, studiano la figura di Lorenzo il Magnifico.

Modalità di verifica

Verranno valutati la partecipazione attiva alle singole lezioni e il contributo personale di ogni alunno e le esecuzioni vocali e strumentali dei brani studiati in classe. Possono essere previste prove orali o scritte, relative al contenuto delle lezioni.



Classe terza

Benjamin Britten

Obiettivi

- Approfondire la figura del compositore Benjamin Britten, il suo stile e le principali opere.
- Riconoscere e classificare anche stilisticamente i più importanti elementi costitutivi del linguaggio musicale.
- Conoscere, descrivere e interpretare in modo critico opere d'arte musicali e progettare/realizzare eventi sonori che integrino altre forme artistiche, quali danza, teatro, arti visive e multimediali.
- Decodificare e utilizzare la notazione tradizionale e altri sistemi di scrittura.
- Orientare la costruzione della propria identità musicale, ampliarne l'orizzonte valorizzando le proprie esperienze, il percorso svolto e le opportunità offerte dal contesto.
- Accedere alle risorse musicali presenti in rete e utilizzare software specifici per elaborazioni sonore e musicali.

Contenuti

- Biografia, opere e stile del musicista inglese Benjamin Britten.
- Origine, sviluppo e caratteristiche delle *Folksongs*.
- Ascolti guidati ed esecuzione di brani scelti all'interno del repertorio delle *Folksongs*.
- Esecuzione strumentale, rielaborazione di alcune parti o composizione di accompagnamenti originali.

Mediazione didattica

Tempi: 4 ore

Strumenti: libro di testo, fotocopie degli spartiti, Internet.

Luoghi: classe

Articolazione dell'apprendimento.

Il docente di musica presenta la figura del compositore Benjamin Britten, nato a Lowestoft in Inghilterra, nel 1913. L'artista inglese iniziò a comporre a soli 5 anni, prendendo lezioni private di pianoforte e viola. A 14 anni aveva già composto numerose sonate e *Suites* per pianoforte, un Oratorio, quartetti e un elevato numero di *Songs*. Studiò privatamente composizione e pianoforte con F. Bridge e H. Samuel e, dopo aver frequentato la Gresham's School di Holt, fu ammesso con una borsa di studio al *Royal College of Music*, dove studiò composizione per 3 anni con J.N. Ireland e pianoforte con A. Benjamin. Si fece conoscere in Inghilterra con la *Sinfonietta per orchestra da camera* e con il *Phantasy Quartet* per oboe e archi (1932), che venne eseguito anche a Firenze nel 1934 al Festival della SIMC. Tra il 1935 e il 1939, si dedicò prevalentemente al cinema, scrivendo musica per 19 tra

documentari e lungometraggi, divenendo contemporaneamente amico e collaboratore del poeta Auden, anch'egli introdotto nell'ambiente del cinema. Iniziò, così, ad essere molto richiesto per musiche di scena anche da Isherwood, J.B. Priestley e Montagu Slater. Nel 1939, spinto dalla situazione politica europea e dall'insistenza di Auden, si trasferì con l'amico Peter Pears in Canada, quindi a New York, ove rimase per oltre 2 anni, dedicandosi alla composizione. Nel 1942, dopo aver trascorso alcuni mesi in California, tornò in Inghilterra, in quanto la Fondazione Musicale "Koussevitzky" gli aveva commissionato un'opera. Fu così che si concentrò sulla composizione del *Peter Grimes*. Divenne direttore della Glydenbourne Opera Company, che divenne l'English Opera Group e si prodigò a far rappresentare opere inglesi antiche e contemporanee. Nel 1948, con Crozier e Pears, fondò il Festival Annuale di Aldeburgh, per eseguire soprattutto composizioni sue, ma anche di compositori inglesi contemporanei e del passato. Durante la sua ininterrotta attività, egli scrisse un'opera quasi ogni anno, oltre ad altre composizioni. Compì tournée

internazionali come direttore e come pianista, in compagnia dell'amico Pears: particolarmente importante fu il suo viaggio negli URSS nel 1963, in occasione di un festival di musica inglese a Mosca e Leningrado, durante il quale strinse amicizia col violoncellista Rostropovič, a cui dedicò la *Sinfonia in re maggiore*, per violoncello ed orchestra. Ottenne numerosissimi riconoscimenti e premi in tutto il mondo. Morì ad Aldeburgh nel 1976.



La maggior parte delle *Folksongs* da lui composte, furono completate ben prima del *War Requiem*, nel corso del soggiorno americano del compositore. I canti popolari furono da subito suddivisi in tre gruppi. Il primo gruppo era a sua volta costituito da tre volumi, pubblicati rispettivamente nel giugno 1943, dicembre 1946 e dicembre 1947. Poi passarono circa una dozzina di anni prima che il compositore si interessasse a delle melodie irlandesi di Moore per il suo quarto volume, che fu pubblicato nel maggio 1960. Seguì immediatamente il quinto volume, nel febbraio del 1961 e il sesto con la chitarra, novembre 1961, costituito però da canzoni interpretate da Julian Bream alla fine del 1950. Il set finale di canti fu composto per l'arpista Osian Ellis, risale all'ultimo anno di vita di Britten, quando si trovava sulla sedia a rotelle.

È molto probabile che sia stato Peter Pears, tenore con cui Britten si esibiva, a chiedere al compositore di scrivere le *Folksongs inglesi* da utilizzare come bis e conclusione dei

loro concerti in America. Si racconta che Britten accettò volentieri, anche perché in quel periodo sentiva molta nostalgia di casa e desiderava tornare in Inghilterra. In una lettera al conduttore Albert Goldberg del 7 ottobre 1941, Britten scrisse di aver composto alcuni popolari britannici e di aver ottenuto grande successo ad ogni concerto. Mentre il primo volume fu pensato per il tenore Pears, il secondo fu invece una raccolta di canti francesi per il soprano Sophie Wyss. In un articolo del 1940, per *American journal Modern Music*, il compositore scrisse che ciò che più piaceva al pubblico di questi canti erano la dolcezza delle melodie, la quiete e il fascino delle atmosfere che creavano, la stretta connessione tra parole e musica. Ciò, tuttavia, rappresenta anche il punto debole dei brani, che presentano raramente ritmi sorprendenti o caratteristiche melodiche memorabili. Nonostante l'elevato numero di canti popolari musicati, Britten non si considerò mai appartenente alla scuola dei compositori che traevano ispira-

zione dalla musica popolare, anzi, prese sempre le distanze dalle opere di Vaughan Williams, considerate da lui "dilettantistiche".

L'insegnante fa ascoltare agli studenti alcuni brani scelti, tratti dai vari gruppi di canti popolari: *Master Kilby, Sailor Boy, The plough boy, The foggy foggy Dew, O Waly, Waly, Down by the Salley gardens*. Dopo l'analisi della struttura dei canti e dello stile, si procede allo studio musicale e vocale di alcuni brani, quelli vocalmente e armonicamente più semplici, come *The plough boy* per esempio, per giungere ad un'esecuzione da parte dei ragazzi, eventualmente con la realizzazione di semplici accompagnamenti originali, prevalentemente ritmici, realizzati dagli studenti, sotto la guida del docente. Il lavoro potrebbe essere realizzato in collaborazione con l'insegnante di inglese, per lo studio dei testi, realizzando in questo modo un percorso multidisciplinare.

Modalità di verifica: verranno valutati la partecipazione attiva alle singole lezioni e il contributo personale di ogni alunno. Possono essere previste e valutate prove orali o scritte relative al contenuto delle lezioni e, eventualmente, le composizioni originali, realizzate dagli alunni.



Bibliografia

- A. Basso, (a cura di), *La musica. Enciclopedia storica*, sotto la direzione di Guido M. Gatti, UTET, Torino 1966.
- M. Carozzo, Cimagalli Cristina, *Storia della Musica Occidentale*, 3 voll., Armando Editore, Roma 2007.
- F. Guizzi, *Guida alla musica popolare in Italia*, 3 voll., Lim Editrice, Lucca 2002.
- E. Neill, *Britten Edward Benjamin*, in *DEUMM, Le biografie*, vol. I, pp. 700-702.



Educazione fisica

Manuela **Valentini**, Samantha **Cremonesi**

Classe prima

Gioco, sport e molto di più. I “palloni, palle, palline”

Finalità

Attività ludiche motorie con tutti i diversi tipi di palle (basket, pallavolo, tennis, ecc.) per l'avviamento ai diversi sport. Obiettivi: migliorare le capacità coordinative generali e speciali; rispetto delle regole. Esistono palloni con caratteristiche di peso, grandezza, materiali specifici per ogni sport, ciò non toglie che, ogni pallone possa essere usato anche per “giocare” in altre discipline. Del resto gli alunni sono molto bravi nell'improvvisare il calcio, con qualsiasi cosa si adatti ad un pallone! Quante volte ci è capitato di vedere in strada ragazzi che giocano a “calcicare” una lattina, una bottiglia di plastica, un cartoccio, ecc.

• **Obiettivi:** sviluppare la creatività per inventarsi giochi motori con qualsiasi tipo di palla a disposizione.

Obiettivi formativi

• **Conoscenze:** conoscere gli andamenti del ritmo (regolare, periodico...).

• **Abilità:** riconoscere e utilizzare il ritmo nell'elaborazione motoria.

• **Conoscenze:** conoscere le informazioni principali relative alle capacità coordinative sviluppate nelle abilità; riconoscere nell'azione del corpo le componenti spazio temporali e le strutture temporali più complesse.

• **Abilità:** utilizzare efficacemente le proprie capacità durante le attività proposte (accoppiamento e trasformazione, equilibrio, orientamento, ritmo, reazione, trasformazione...); essere in grado di utilizzare le posizioni più adatte dei diversi segmenti corporei per affrontare situazioni complesse di disequilibrio; utilizzare le variabili spazio temporali nella gestione di ogni azione.

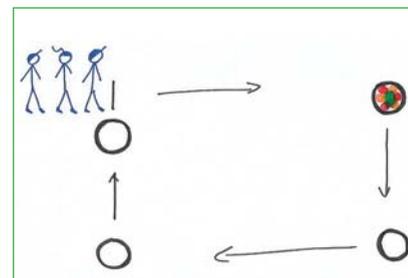
Percorso didattico

Fase di attivazione: gioco di ritmo. L'insegnante fa ascoltare agli alunni diversi tipi di ritmi realizzati facendo rimbalzare il pallone da basket, indicando ogni volta quale è il ritmo che indica *camminare*, il ritmo che indica *correre*, il ritmo che indica *saltare*, il ritmo che indica *saltellare*. Dopo di che, gli alunni in cerchio ascolteranno e riprodurranno le andature che l'insegnante proporrà con il pallone. Durata 2 minuti. A turno verranno invitati tutti gli alunni a palleggiare variando i diversi ritmi per le andature. Durata 8 minuti. In questo esercizio il pallone sostituisce il tamburello, inoltre possiamo usare palloni da pallavolo o per la ritmica.

Fase centrale: proponiamo un gioco

di velocità a squadre. Ci servono 4 cerchi e almeno 8 palloni. La classe sarà divisa in 4/5 squadre da 4/5 giocatori ognuna; le squadre giocano una alla volta, verrà cronometrato il tempo di svolgimento del percorso. Appoggiare a terra i cerchi ognuno in angolo di un rettangolo, nel primo cerchio dalla partenza, sistemeremo tutti i palloni. Lo scopo del gioco è trasferire tutti i palloni nei 3 cerchi in sequenza fino all'ultimo cerchio (il quarto), nel minor tempo possibile. Al segnale di partenza si dà il via al cronometro e il primo giocatore corre verso il cerchio con i palloni, prende un solo pallone e corre verso il secondo cerchio per appoggiarlo, poi corre verso il terzo cerchio toccandolo con una mano e torna alla partenza per dare il via al giocatore

successivo. La squadra continua il giro fino a quando tutti i palloni non sono stati trasferiti nel quarto cerchio e si stoppa il cronometro. Il gioco ricorda le corse verso le basi nel baseball, quindi potrebbe essere un propedeutico a tale sport sostituire le palline per il baseball, con qualsiasi altra palla si abbia a disposizione nella palestra.





- nei mimi è obbligatorio interagire con una palla, darle un ruolo, coinvolgerla nell'azione comunicativa espressiva.



Una mamma che culla il bebè

Fase di defaticamento: di solito i giochi o gli esercizi con la palla che vengono proposti nella fase centrale sono competitivi o in ogni caso di movimento veloce, ad alti ritmi, quindi per abbassare i battiti abbiamo scelto alcuni giochi che coinvolgono anche la comunicazione non verbale e l'espressività corporea: i mimi e le statuine.

Le difficoltà che aggiungiamo a questi giochi sono:

- nelle statuine è obbligatorio tenere in equilibrio una palla con qualsiasi parte del corpo;



La statua della libertà

Percorso valutativo

La valutazione sarà individuale. Ogni alunno avrà il compito di presentare un gioco a tutta la classe, spiegandolo dettagliatamente per farlo fare ai compagni. Potrà scegliere i palloni che preferisce e il numero necessario per la sua idea. Valuteremo:

	9	8	7	6	5
Conoscenze	Ha appreso l'obiettivo degli esercizi proposti dall'insegnante, prendendone spunto per la sua proposta	Ha preso spunto dagli esercizi proposti dall'insegnante	Conosce gli esercizi proposti durante l'UdA	Ricorda alcuni degli esercizi	Non ha dimostrato né attenzione né interesse per le attività proposte dall'insegnante
Abilità	Creativo e originale nella scelta motoria	Originale nella scelta motoria	Originale nell'elaborazione di un esercizio appreso in precedenza	Originale, ma poco creativo nella scelta motoria	Non si è impegnato nella creazione di qualcosa di originale
Competenza	Ha raggiunto gli obiettivi motori, ha saputo spiegare e dimostrare la sua proposta in modo chiaro e giustificato.	Ha raggiunto gli obiettivi motori, ha saputo spiegare ai suoi compagni l'attività motoria, accompagnata da dimostrazione	Ha raggiunto molti tra gli obiettivi motori, è stato compreso dai compagni solo con la dimostrazione pratica	Ha raggiunto alcuni degli obiettivi motori, ha spiegato e dimostrato la sua proposta motoria con l'aiuto dell'insegnante	Non ha raggiunto gli obiettivi motori e non è stato in grado di spiegare ai compagni nessuna attività motoria

Classe seconda

Gioco, sport e molto di più. Storia in movimento

Finalità

Unità di apprendimento multidisciplinare Educazione fisica e Storia. Attraverso l'espressività corporea andremo a raccontare periodi storici ripercorrendo tappe importanti. Obiettivi: migliorare la comunicazione, la comunicazione non verbale, l'autostima, migliorare la capacità di sintetizzare.

Obiettivi formativi

- **Conoscenze:** conoscere le tecniche di espressione corporea.
- **Abilità:** usare consapevolmente il linguaggio del corpo utilizzando vari codici espressivi, cambiando la componente comunicativa e quella estetica; usare idee, storie e stati d'animo mediante gestualità e posture, individualmente, a coppie, in gruppo; reinventare la funzione degli oggetti, scoprirne diversi utilizzi, diverse gestualità, diversi significati.

La capacità di sintetizzare è indice di intelligenza e di sviluppo dell'intelligenza.

Sintetizzare vuol dire, in primo luogo, escludere i dati trascurabili, sembra semplice, ma implica la capacità di distinguere tra ciò che ha rilievo e ciò che non ne ha, e il coraggio di arrivare subito al sodo, al nocciolo, al succo, all'anima... (<http://nuovoeutile.it/sintesi/>)

Secondo Dewey, l'educazione del bambino deve mirare alla ricerca e allo sviluppo delle capacità critiche. Inoltre, l'indagine tramite l'esperienza diretta è la sintesi di questo metodo. Il principio fondamentale è quindi che si apprende facendo e che il bambino è il protagonista attivo del processo educativo e non ricevente passivo dell'azione dell'adulto. È una concezione attiva dell'educazione, in cui il fulcro è il bambino, l'insegnante è la guida nel processo di scoperta del fanciullo e personalizza il suo insegnamento a seconda degli interessi e dei bisogni dell'allunno e, infine, l'apprendimento passa attraverso l'esperienza pratica, la comprensione dei concetti avviene attraverso l'azione e la percezione del mondo. (<http://nuovoeutile.it/sintesi/>)

Questo pensiero e questa metodologia verranno concretizzati nell'Unità di Apprendimento.

Percorso didattico

In collaborazione con l'insegnante di Storia, decidiamo di concentrarci su: Umanesimo; invenzione della stampa a caratteri mobili; rivoluzione scientifica.

Prima fase: dall'intero percorso storico estraiamo insieme agli alunni le parole chiave e i fatti salienti del periodo dell'Umanesimo, da questo lavoro emerge:

- Tra il XIV e il XV secolo si sviluppa l'Umanesimo, corrente filosofica che esalta la dignità dell'uomo e lo mette al centro del mondo; vengono riscoperti gli autori e i testi classici del greco e del latino, conseguentemente il periodo storico del Medioevo viene considerato un periodo buio.
- In seguito all'invenzione della carta, in Cina nasce la stampa a caratteri fissi con matrici in legno; in Germania, l'orafo tedesco Johann Gutenberg inventa i "tipi", ovvero matrici in metallo riutilizzabili; il primo libro stampato con matrici mobili fu una Bibbia, nel 1455. Grazie a questa invenzione aumentano le biblioteche, si diffonde la cultura e quindi la circolazione di idee e pensieri.
- Nel XVII secolo nasce una nuova metodologia di ricerca basata sull'osservazione e la formulazione di "ipotesi" e la verifica di esse attraverso la sperimentazione e infine la formulazione della legge. Da qui, la teoria geocentrica formulata da Tolomeo nel 200 d.C. venne rivista prima da Copernico, il quale formulò l'ipotesi

che fosse il Sole al centro dell'universo, poi da Galileo, che confermando la teoria Eliocentrica, fu processato dal Tribunale dell'Inquisizione. Per giungere a Keplero con le leggi delle orbite ellittiche, infine Giordano Bruno, condannato al rogo per aver formulato la teoria dell'Universo infinito, in contrasto con il Cristianesimo e la creazione di Dio.

Parole chiave individuate:

- uomo, greco e latino, Medioevo buio
- carta, matrici in legno, matrici in metallo, Gutenberg
- ipotesi, teorie dell'universo geocentrica, eliocentrica.

Con le parole chiave creeremo un percorso comunicativo ed esplicativo, basato sull'espressività corporea, grazie alla quale gli alunni interpreteranno, oltre ai personaggi, anche gli oggetti e gli eventi.

Fase centrale: lavoreremo con i nostri alunni sugli elementi della comunicazione non verbale: i gesti, la mimica, la postura e la prossemica. Giocheremo quindi ai mimi, all'improvvisazione, con esercizi a specchio. Poi analizzeremo l'uso della voce, le tonalità, le pause, l'imitazione di voci altrui, voci tristi e voci allegre, voci arrabbiate, voci infantili, voci di persone anziane. Baseremo

gli esercizi su alcuni elementi del metodo Linklater cioè la respirazione, il tocco del suono, l'uso della mandibola e della lingua.

Il metodo Kristin Linklater si basa su esercizi che si articolano in una struttura dettagliata e accuratamente progettata, che si sviluppa attraverso: il corpo, la colonna vertebrale, il supporto al respiro naturale; il respirare, liberare il respiro, il ritmo della respirazione involontaria; il tocco del suono, le vibrazioni iniziali, l'espansione delle vibrazioni, liberando il corpo dalle tensioni; il canale, mandibola, lingua, palato molle; la scala dei risuonatori, petto, bocca, denti; capacità respiratoria, diaframma, intercostali, pavimento pelvico; la scala dei risuonatori, seni paranasali, naso e cranio; estensione, tre o quattro ottave di note parlate; articolazione, gli articolatori modellano la voce in parola. (<http://www.linklater.it/introduzione.html>)

Una volta attribuiti i ruoli ad ogni alunno, a casa essi dovranno provvedere alla costruzione dei costumi e degli oggetti necessari per la loro interpretazione. Siamo convinte che il percorso dell'UdA darà la possibilità di memorizzare gli eventi, la cronologia storica, i personaggi e una giusta collocazione ambientale degli argomenti didattici della storia in programmazione. L'abilità con cui gli alunni personalizzeranno le conoscenze acquisite, sono il mezzo per raggiungere la competenza nella sintetizzazione e la memorizzazione degli argomenti.

Fase di rilassamento: durante la fase finale delle lezioni gli alunni verranno invitati a stendersi sui tappetini, respirare applicando la respirazione addominale, mentre uno alla volta, leggeranno a bassa voce, alcuni testi scelti dall'insegnante, per esempio alcune poesie degli autori del periodo dell'Umanesimo, periodo storico preso in considerazione. L'insegnante consegnerà ad ognuno di loro un foglietto con una parte della poesia scelta per quel giorno.



Esempio: Petrarca

Zefiro torna, e 'l bel tempo rimena,
e i fiori e l'erbe, sua dolce famiglia,
et garrir Progne et pianger Filomena,
e primavera candida e vermiglia.

Ma per me, lasso, tornano i più gravi
sospiri, che del cor profondo tragge
quella ch'al ciel se ne portò le chiavi;
e cantar augelletti, e fiorir piagge,
e 'n belle donne oneste atti soavi
sono un deserto, e fere aspre e selvagge.

Percorso valutativo

Gli alunni verranno valutati in maniera completa. La valutazione della didattica di Storia avverrà secondo le modalità scelte dall'insegnante competente, che potrà scegliere tra una valutazione orale o scritta. Compito dell'insegnante di Educazione fisica sarà valutare ogni alunno in base all'osservazione durante il percorso in palestra, l'impegno e la produzione a casa, la performance finale, cioè la rappresentazione del percorso storico scelto.



Classe terza

Gioco, sport e molto di più. Ultimate, il gioco del frisbee

Finalità

Conoscenza del frisbee e del gioco dell'ultimate fatto di regole basate sulla lealtà sportiva.

- **Obiettivi:** migliorare le capacità coordinative e quelle condizionali; rispettare le regole sportive e sociali per una adeguata integrazione sociale; conoscere il fair play.

Obiettivi formativi

- **Conoscenze:** conoscere le tecniche e le tattiche dei giochi sportivi, il concetto di anticipazione motoria; scegliere modalità di relazionali che valorizzano le diversità di capacità, di sviluppo, di prestazione.

- **Abilità:** rispettare le regole di un gioco di squadra, svolgere un ruolo attivo utilizzando al meglio le proprie abilità tecniche e tattiche; partecipare attivamente alla scelta della tattica di squadra e alla sua realizzazione nel gioco; stabilire corretti rapporti interpersonali e mettere in atto comportamenti operativi ed organizzativi all'interno del gruppo.

Spirito del gioco Ultimate: l'ultimate si basa tradizionalmente sullo spirito del gioco e pone pertanto la responsabilità della buona condotta sul giocatore stesso, non prevedendo in alcun modo la presenza di arbitri durante gli incontri. Gli interventi pericolosi sui giocatori, fatti intenzionali o altri comportamenti finalizzati al vincere a tutti i costi senza rispetto sono contrari allo spirito del gioco e devono essere necessariamente evitati da tutti i giocatori. "Lealtà sportiva" è la parola d'ordine, il gioco nonostante sia competitivo viene incoraggiato dal rispetto reciproco tra i giocatori sulla base del puro divertimento del gioco. (Da "Ultimate Frisbee", regolamento del gioco, Editrice Montefeltro, 1990, a cura di Ario Federici e Manuela Valentini). L'Ultimate vanta un regolamento rigido, ma che mantiene la libertà ludica del gioco, ciò è estremamente formativo, è noto che giocare seguendo le regole è un utile transfert nella vita sociale. Questo sarà il nostro obiettivo formativo al termine della Unità di Apprendimento.

Percorso didattico

Prima fase: spiegazione delle regole del Frisbee e dell'Ultimate.

Il campo di gioco è un rettangolo: lato maggiore 109 metri e lato minore

35 metri. Il rettangolo viene diviso in tre parti: una centrale (campo centrale) di lato 65 metri e due nel fondo dei due lati con lato di 22 metri (aree di meta).

In caso di gioco indoor, le dimensioni del campo diminuiscono: 40 metri per 20 metri, area centrale 24 metri, aree di meta 8 metri.

Il frisbee è un disco di dimensioni e peso variabili quindi è ammesso qualsiasi disco accettato da entrambe le squadre.

Non esiste un equipaggiamento specifico, sono sufficienti delle maglie o fratini di due differenti colori, che evidenzino le due squadre in gioco, sono ammesse delle protezioni purché non comportino rischi per gli altri giocatori.

La durata del gioco è variabile poiché non esistono tempi tecnici, la partita finisce quando una delle due squadre

raggiunge il punteggio di 21 con due punti di scarto, altrimenti si continua fino a 25. Il punto si ottiene raggiungendo l'area di meta della squadra avversaria. Le squadre possono chiedere 3 time out a testa di massimo 2 minuti.

Le squadre sono composte da 7 giocatori che possono essere cambiati, non c'è un numero massimo di sostituzioni, ma possono avvenire solo in seguito ad un incidente, prima dell'inizio di un tempo di gioco o dopo una meta.

Il gioco: la partita inizia con le squadre all'interno della propria area di meta, i capitani tirano la moneta o il disco stesso, per decidere chi farà il primo lancio o chi deciderà la propria area di difesa. Il primo tiro è un lancio lungo dalla propria area verso quella avversaria, ogni volta che si fa meta si invertono le aree di meta da difendere. A gioco vivo i giocatori possono muoversi in ogni direzione. Se il disco cade viene rimesso in gioco dallo stesso punto, stessa soluzione se il disco esce dal campo. I giocatori non possono spostarsi con il disco in mano. Il punto sarà valido solo se il disco verrà lanciato fuori dall'area di meta da un giocatore e un altro giocatore lo afferra al volo all'interno della meta avversaria. Questo regolamento è stato semplificato per poterlo met-



tere in atto facilmente, si può trovare il regolamento intero su: "Ultimate Frisbee" regolamento del gioco, Editrice Montefeltro, 1990, a cura di Ario Federici e Manuela Valentini, oppure su [https://en.wikipedia.org/wiki/Ultimate_\(sport\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Ultimate_(sport)).

Fase di attivazione: i ragazzi inizieranno a correre in fila intorno al perimetro della palestra, l'insegnante consegna una pallina da tennis ad un alunno, che:

1. chiamerà ad alta voce un compagno per nome e gli lancerà la pallina; durata 2 minuti;
2. attirerà l'attenzione dei compagni alzando il braccio con cui tiene la pallina e guardando negli occhi un compagno gli lancerà la pallina; durata 2 minuti;
3. l'alunno che possiede la pallina sceglierà una tra le due modalità precedenti; durata 4 minuti.

È necessario per la riuscita di questo esercizio che gli alunni occupino tutto il perimetro della palestra formando un cerchio (o un ovale), perché possano tutti vedersi.

Per il recupero consigliamo alcuni esercizi per la mobilità del cingolo scapolo omerale e del bacino: torsioni del busto, circonduzioni delle braccia per avanti e per dietro, affondi, semirotazioni delle gambe per fuori avanti e per avanti fuori.

Durata totale della fase di attivazione 10/15 minuti.

Fase centrale: dimostrazione dell'impugnatura del disco e del gesto per il lancio, dimostrazione della presa del disco al volo. A coppie gli alunni proveranno il lancio e le prese del disco ad una distanza di circa 4 metri l'uno dall'altro.

Preparare il campo di ultimate delimitando i lati e le divisioni interne con del nastro adesivo largo, bianco o marrone (dipende dal colore del fondo della palestra), dividere la classe in due gruppi che si sistemeranno ognuno in un'area meta, a turno tutti gli alunni dovranno lanciare il disco verso la squadra opposta. Tutti gli alunni dovranno effettuare almeno 5 lanci e 2 prese.

Iniziamo a giocare: l'insegnante, dopo aver osservato attentamente



gli alunni durante l'esecuzione degli esercizi, dovrà identificare le abilità acquisite e formerà due squadre equilibrate. Ogni squadra nominerà un capitano, e il gioco avrà inizio!

Fase di defaticamento: allungamento muscolare generale a terra su tappetini.

Percorso valutativo

La valutazione potrà essere scritta o pratica o entrambe.

La valutazione scritta dovrà essere preceduta da una spiegazione del regolamento integrale, dando la possibilità agli alunni di studiare le regole su pc o su cartaceo, in modo tale da poter somministrare delle domande a scelta multipla, vero o falso, domande a risposta aperta.

Per la valutazione pratica verrà chiesto agli alunni di organizzare un mini torneo di Ultimate inter-classe, con squadre di 3 o 5 giocatori, in diverse modalità di svolgimento di girone o punteggi. Quindi potremo valutare le conoscenze tecniche di gioco, le abilità di gioco e le competenze tattiche ed organizzative.



Manuela Valentini

Ricercatrice universitaria,
Facoltà di Scienze motorie, Università di Urbino.



Samantha Cremonesi

Insegnante di Scienze motorie e sportive,
scuola Secondaria di I e II grado.



Disegnare la natura Dagli intenti didascalici del Settecento all'estetica novecentesca

Eva **Filoramo**

Come abbiamo visto nella prima parte di questo articolo, comparsa nel numero precedente della rivista, la storia dell'illustrazione scientifica (botanica, in particolare) è vecchia quanto le scienze naturali. Nel diciottesimo secolo, grazie ai risultati ottenuti dal naturalista svedese Carlo Linneo, si instaurò in botanica uno stile inaugurato dall'artista Georg Dionysus Ehret; esso era caratterizzato dall'accurata rappresentazione degli organi sessuali delle piante, fondamentali per l'identificazione delle varie specie (così come Linneo aveva dimostrato). Lo stile introdotto da Ehret divenne dominante, ma a esso si affiancò una seconda tendenza, che potremmo definire più "olistica", caratterizzata da disegni in cui piante e animali sono sempre inseriti nel loro habitat naturale anziché essere rappresentati, come nel caso dello stile linneano, su uno sfondo neutro e del tutto avulsi dal contesto.

Questa tendenza emerge chiaramente nelle tavole dello scrittore e naturalista William Bartram, dove la natura è riprodotta così come lui stesso ne aveva esperienza durante le osservazioni in loco. Nella seconda metà del Settecento, Bartram trascorse infatti oltre quattro anni viaggiando nel Sudest degli Stati Uniti, dal Sud Carolina alla Florida; nel corso delle sue peregrinazioni, produsse continuamente disegni di ciò che osservava e scrisse quello che molti critici oggi considerano uno dei primi grandi esempi della letteratura americana: i *Travels* (I viaggi). Pubblicato nel 1791, il libro ebbe fin da subito un successo incredibile negli Stati Uniti e soprattutto in Europa, dove influenzò il pensiero e l'immaginario di scrittori come Samuel Coleridge e William Wordsworth; da allora, non è mai uscito di produzione e continua a essere periodicamente ristampato.

In quegli stessi anni, a qualche migliaia di chilometri di distanza cominciarono, da parte degli europei, le esplorazioni dell'Australia. La spedizione più famosa alla volta della *Terra Australis Incognita* è probabilmente quella del britannico James Cook. Il capitano Cook, nel 1770, approdò vicino all'odierna Sydney accompagnato da uno dei botanici più famosi della sua epoca, Joseph Banks; costui, in veste di ufficiale scientifico dell'HM Endeavour, insieme dall'allievo di Linneo Daniel So-



William Bartram

lander si addentrò nell'entroterra australiano nel corso di numerose spedizioni naturalistiche. La squadra di Banks diventò famosa grazie al gran numero di specie vegetali autoctone che furono riportate in patria, suscitando l'ammirazione degli esperti e del pubblico; tali esemplari ancora oggi fanno parte delle collezioni dei Kew Gardens di Londra. Mentre è indubbia l'estrema attenzione con cui è stato riprodotto, nei disegni, ogni dettaglio di queste esotiche piante, gli illustratori che viaggiavano al seguito di Banks non furono altrettanto abili nel ritrarre fedelmente le specie animali, non fosse altro perché questi ultimi, come sono soliti fare gli animali, erano costantemente in movimento.

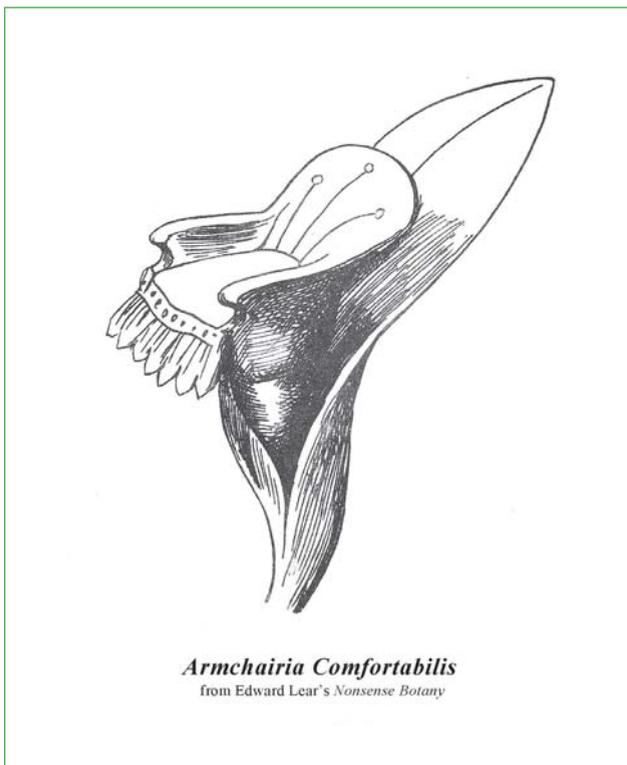
Alcune delle prime illustrazioni dei canguri non sono più realistiche di quelle raffigurate dagli aborigeni australiani nelle rappresentazioni pittoriche del *Tempo del Sogno*: più che canguri, questi animali sembrano grosse lepri immortalate in una posizione eretta del tutto innaturale, sullo sfondo di paesaggi tipicamente inglesi. Gli artisti, in questo caso, erano sicuramente sotto l'influenza della tradizione pittorica appresa in patria, ma che dire degli scienziati che avrebbero dovuto controllare e, in qualche modo, validare i loro disegni? Il nostro sistema visivo è tale per cui, in assenza di un "dizionario" che ci aiuti a interpretare le immagini che si formano sulla retina, anziché creare nuove "voci" tende ad appoggiarsi su dati preesistenti che siano anche soltanto lontanamente simili. In questo modo, qualcosa

di poco familiare (come un canguro) può facilmente diventare un oggetto noto (come una lepre, almeno nel caso di un inglese del diciottesimo secolo). I botanici, ovviamente, non avevano problemi del genere perché, nell'osservare e disegnare le piante, non dovevano confrontarsi con la complicazione aggiunta dal movimento, bensì avevano tutto l'agio di osservare i loro soggetti e di fare sì che le immagini impresse sulla retina divenissero progressivamente sempre più familiari.

Oltre a insegnarci qualcosa di nuovo su come funziona il nostro sistema visivo, l'illustrazione della natura può anche fornire l'occasione per sorridere un po'. L'illustratore Edward Lear, vissuto nel diciannovesimo secolo, prese spunto dal sistema di nomenclatura binomia per creare la cosiddetta "Nonsense Botany": una vera e propria "botanica fantastica" costituita di oggetti immaginari dalle forme e dai nomi umoristici. Come anticipato nella prima parte di questo articolo, la nomenclatura binomia fa uso del latino e combina il nome del genere (es. *Homo*), scritto con l'iniziale maiuscola, con l'epiteto della specie (es. *sapiens*); quest'ultimo, anch'esso in latino, spesso fa uso di parole che descrivono una caratteristica morfologica dell'esemplare in questione, oppure il nome di una persona a cui si vuole dedicare la scoperta di una

nuova specie. Lear non seguì pedissequamente queste convenzioni, anche perché divennero obbligatorie soltanto negli anni '50 del Novecento, ma le utilizzò per creare, in una sorta di latino maccheronico, esseri astrusi in cui l'elemento vegetale si mescola con gli oggetti di uso quotidiano, animali o personaggi con effetti comici notevoli, come la *Manypeeplia Upsidownia*, la *Piggiwiggia Pyramidalis* o la *Armchairia Comfortabilis* mostrata in figura.

Tra fine Ottocento e inizio Novecento, come in tutti gli ambiti, anche nel caso dell'illustrazione scientifica al disegno cominciò ad affiancarsi la fotografia. Tra tutti quelli che si interessarono alle piante come soggetti, vale sicuramente la pena di citare un fotografo molto particolare: il radiologo americano Dain L. Tasker, che immortalò decine di fiori su pellicola fotografica sensibile ai raggi X. Come si vede dall'immagine della rosa, grazie all'effetto della radiografia, alla bellezza del semplice bianco e nero si accompagna la scoperta delle forme nascoste della pianta non più per scopi scientifici, come poteva succedere un tempo quando il fine principale dell'illustrazione botanica consisteva nell'aiutare il riconoscimento delle specie, bensì per un intento esclusivamente estetico.



Edward Lear



Dain L. Tasker

Minori e pornografia in rete, il sexting

Maria Grazia **Ottaviani***

“Uno studio ha rilevato i dati sull’impatto che la pornografia online ha sui minori tra gli 11 e i 16 anni”. Questa indagine, condotta nel Regno Unito su un campione di circa mille adolescenti tra gli 11 e i 16 anni di età, aveva lo scopo di indagare in che modo la pornografia presente nel Web, e a cui i ragazzi accedono con facilità, possa incidere sul loro benessere. Vediamo i numeri del sondaggio, cerchiamo di comprendere la dimensione del fenomeno e le possibili problematiche che genitori ed educatori potrebbero dover affrontare:

- il **53%** dei minori è stato esposto alla pornografia online
 - il **28%** ha aperto accidentalmente pagine web con contenuti pornografici
 - il **19%** ha aperto pagine web con contenuti pornografici volontariamente
 - il **41%** ha provato curiosità; il **27%** si è sentito scioccato; il **24%** ha provato confusione; il **23%** ha provato disgusto
 - il **42%** dei minori tra i 15 e i 16 anni ha espresso un desiderio di emulazione dei contenuti visti nel web.
 - il **53%** dei giovani di genere maschile considera realistica la pornografia, contro il 39% delle ragazze
- Dall’indagine emerge la diffusione del fenomeno del sexting; molti minori intervistati hanno dichiarato di aver fotografato il proprio corpo e di avere inviato e

condiviso nel web le immagini con altre persone. Fa molto riflettere che ben il **31%** di loro non conosceva il destinatario dell’invio e il **20%** è stato costretto dai propri coetanei ad effettuare la ripresa e ad inviarla.

Ma che cos’è il sexting?

“Il termine “sexting”, deriva dall’unione delle parole inglesi “sex” (sesso) e “texting” (pubblicare testo). Si può definire sexting l’invio e/o la ricezione e/o la condivisione di testi, video o immagini sessualmente esplicite/inerenti la sessualità. Spesso sono realizzate con il telefonino, e vengono diffuse attraverso il telefonino stesso (tramite invio di mms o condivisione tramite bluetooth) o attraverso siti, e-mail, chat.

Spesso tali immagini o video, anche se inviate ad una stretta cerchia di persone, si diffondono nella rete in modo incontrollabile e possono creare seri problemi, sia personali che legali, alla persona ritratta.

L’invio di foto che ritraggono minorenni al di sotto dei 18 anni in pose sessualmente esplicite configura, infatti, il reato di distribuzione di materiale pedopornografico.



* Docente ITES “L. Einaudi”, Verona – Docente Tecnologie didattiche per la formazione, Università di Verona

1 È on line il report “*I wasn’t sure it was normal to watch it*”, sull’impatto della pornografia online sui bambini a cura dell’Office of the Children’s Commissioner for England, della NSPCC – National Society for the Prevention of Cruelty to Children – e della Middlesex University.

Ma quali sono le caratteristiche di questo tipo di comportamenti?

- **Fiducia:** spesso i ragazzi/le ragazze inviano proprie immagini o video nudi o sessualmente espliciti perché si fidano della persona a cui stanno inviando il materiale. Mostrano una scarsa consapevolezza che quello stesso materiale, se il rapporto (amicale o di coppia) dovesse deteriorarsi o rompersi, potrebbe essere diffuso come ripicca per quanto accaduto.
- **Pervasività:** le possibilità che offrono i telefonini di nuova generazione permettono di condividere le foto proprie o altrui con molte persone contemporaneamente, attraverso invii multipli, condivisione sui social network, diffusione online.
- **Persistenza del fenomeno:** il materiale pubblicato nel web può rimanere disponibile online anche per molto tempo. I ragazzi, che crescono immersi nelle nuove tecnologie, non sono consapevoli che una foto o un video diffusi in rete potrebbero non essere tolti mai più²
- **Non consapevolezza:** i ragazzi spesso non sono consapevoli di scambiare materiale pedopornografico².

Che cosa rischiano i nostri adolescenti?

Non è possibile tornare indietro e cancellare fotografie e video uploadati e postati nella bacheca di un social network o inviati in una chat di wapp.

Una volta spedito il contenuto digitale, esso appartiene alla rete e chiunque potrebbe averlo scaricato e inviato ad altre persone che non si conoscono e che non appartengono alla cerchia degli amici.

Si diventa quindi ricattabili anche a distanza di anni, quando una foto che abbiamo postata con “troppa leggerezza”, potrebbe comparire sulla scrivania del nostro capo ufficio o in un colloquio di lavoro.



Consigli per prevenire il sexting...

Genitori ed educatori dovrebbero:

- **parlare maggiormente di sessualità** con gli adolescenti; la scuola può intervenire con incontri di formazione sull'educazione affettiva e sessuale, per aiutare i minori ad essere più sicuri e consapevoli delle loro emozioni e della loro affettività;
- **utilizzare video o altri risorse** disponibili online per introdurre l'argomento in classe, avviare riflessioni e favorire la produzione di materiali autoriali degli studenti (video, DST Digital Story Telling, Blog, interviste online ecc.); progettare e realizzare UDA per lo sviluppo di competenze di cittadinanza consapevole, con attività interdisciplinari in cui i diversi insegnamenti possano contribuire ad analizzare ed affrontare il problema da diversi punti di vista;
- insegnare che **ciò che viene pubblicato nel web non si può cancellare** ed è per sempre;
- educare a **rispettare la propria privacy** e quella degli altri;
- insegnare che **è possibile uscire** da una situazione difficile parlando con persone adulte, genitori, insegnanti senza vergognarsi di chiedere aiuto³.



² <http://www.azzurro.it/it/informazioni-e-consigli/consigli/sexting/sexting-cosa-si-intende>

³ Sitografia: <http://www.generazioniconnesse.it/site/it/il-sexting/>
<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus030216>



La repressione, ovvero la linea durisssssssima...

Erika **Lucadamo**

Toc... toc... toc...

Mentre salgo le scale di pessimo finto granito che mi condurranno davanti alla porta della classe Y, persino i miei discreti stivali bianchi e rossi gridano al mondo la mia determinazione.

La Riunione di Gabinetto è finita mezz'ora fa, ed io sono un vulcano di adrenalina, rabbia, intransigenza e frustrazione. Una pentola a pressione pronta ad esplodere. L'intervento del Sergente di Ferro mi ha galvanizzato, e – quello che è peggio – ha risvegliato il mio orgoglio ferito: ora sono pronta a mietere decine di vittime.

“Oggi... oggi mi sentiranno... – borbotta a mezza voce, incattivita –. Oggi vedranno di che pasta sono fatta...”

Driiin...

Esce quasi di corsa John Lennon, stravolto. Che cosa gli avranno fatto, stavolta?

Lo saluto con un cenno: non ho tempo per la pietà, oggi. Devo mantenere la concentrazione (e la rabbia) ben salda sul mio obiettivo.

Avanzo agguerrita verso i miei bersagli, più mobili che mai, nel cambio dell'ora.

“Buongiorno, ragazzi”, ruggisco.

Qualcuno bofonchia (“Mpf...”), qualcuno accenna ad un qualche saluto (“Giorno...”), qualcuno non mi degna di uno sguardo. La maggior parte, *veramente*.

Appoggio con decisione il pesante cumulo di cultura che mi porto dietro sulla cattedra. Poi sistemo capotto e scudo, firmo il registro, tiro fuori i fogli con gli appunti della lezione di oggi. E anche un altro foglio. Quello con il testo del compito in classe. La verifica dovremmo farla la prossima volta che ci vediamo. “Dovremmo” perché, dopo la Riunione di Gabinetto, ho ponderato la seguente strategia: prima di cominciare a spiegare metterò in chiaro che, nel caso in cui facciano confusione, una confusione tale da non farmi fare lezione, la verifica la faranno *oggi*.

Spietata, lo so. Ma è stato il Gabinetto che, all'unanimità, ha votato per la Linea Dura.

Sono un fascio di nervi.

Per correttezza, anche se la volta scorsa avevo già accennato la minaccia, devo avvisarli, dare loro la possibilità di redimersi.



Mi metto in piedi davanti alla cattedra, in silenzio, immobile come una statua di cera, e aspetto che la situazione sia più o meno calma, che ciascuno abbia raggiunto il suo posto e che si crei una parvenza di silenzio. Inspiro, faccio per aprire la bocca e ...

Lo Studentemedio alza la mano.

Mi sgonfio.

Possibile che non ci sia *una* volta, dico *una*, che l'effetto sorpresa mi riesca?!?

“Dimmi, Studentemedio”, sospiro.

“Posso andare in bagno?”.

Mi pareva, che la motivazione dell'interruzione dovesse essere della massima rilevanza.

“Vai”, concedo, già esausta.

Cerco di riprendere la concentrazione. In parte ci riesco.

“Allora, ragazzi, sapete che la volta prossima abbiamo fissato la verifica sui triangoli.

“Seee...”, biascia qualcuno, con lo stesso tono con cui ci si rivolge ad una novantaduenne affetta da morbo di Alzheimer che sta ripetendo per la trentacinquesima volta la stessa frase.

“Bene. – riprendo, (quasi) incurante – Sappiate che qui di fianco a me ho il testo della verifica, una copia per ciascuno. (Espressioni avidi fissano il retro dei fogli) Se riuscirò, nel corso di quest'ora, a fare lezione in maniera quasi normale, farete la verifica, come stabilito, martedì prossimo. Ma nel caso in cui si crei, come nelle settimane scorse, una confusione tale da impedirmi di spiegare, la verifica la farete oggi. Adesso”.

Accompagno la minaccia inchiodando gli occhi su quelli che so essere i maggiori colpevoli dell'indisciplina. Che tanto non mi stanno ascoltando.

Il mio sguardo ruota per tutta classe, inchiodando studente per studente, ma nessuno sembra atterrito dalla minaccia.

“È chiaro?”, ribadisco.

“Seee...”, ripete stancamente Solounanuca dal fondo, sempre senza alzare la testa dal banco.

“D'accordo”, concludo.

Sono decisamente più preoccupata io di loro, dell'eventualità del compito a sorpresa.

“Allora, ragazzi, ricordate a che punto eravamo rimasti la volta scorsa?”.

Domanda autolesionista, lo so.

Infatti soltanto la mano del Perfettino sbandiera trionfante.

“Dimmi, Perfettino”.

“Eravamo arrivati, prof, alla dimostrazione del teorema di Carnot, e aveva cominciato a farci vedere un esempio di applicazione”.

Sguardo soddisfatto, ego ipertrofico. Però ho la consolazione di sapere che uno di loro, *almeno uno*, mi stava ascoltando.

“Perfetto: riprendiamo da quell'esempio”.

E comincio la lezione. Ogni tanto rimbecco qualcuno, suggerendogli causticamente di prendere appunti, perché *forse* potrebbero essergli utili in vista del compito. Inizialmente la situazione sembra sotto controllo (“Che basti una semplice minaccia?”, penso tra me e me, erroneamente ottimista), poi parte, qua e là, il maledetto brusio. Tento di zittire la classe, e nel frattempo aumento il volume della spiegazione, nella speranza di sovrastare il rumore. Scoprirò col tempo che questa è una pessima tecnica.

Infatti il rumore non accenna a diminuire. Non riesco a farmi sentire, chiedo silenzio, ma senza nessun risultato. Così non può andare avanti.

Bene, – sibilo – vi avevo avvertito. Mettete via i quaderni, e tirate fuori un foglio protocollo.

“Noooo, prof”.

Si leva a questo punto un coro di voci, alcune supplivevoli ed altre rabbiose.

Non mi intenerite, cocchi, ve la siete voluta voi.

“No, prof, lei non ne ha il diritto”, obietta il Perfettino, sedicente avvocato. “Io stavo seguendo, e non mi merito di fare il compito”.

Fingo (abbastanza bene, devo dire) sicuro dominio di me e delle mie inossidabili motivazioni, anche se il mio senso della giustizia non può che dargli ragione.

“Non mi importa, Perfettino. Visto che stavi seguendo e che hai sempre seguito, non avrai problemi a svolgere il compito”.

“No, non sono d'accordo, perché”.

“Basta, adesso! – esclamo con una fermezza che stupisce persino me – Dopo, se vuoi, ne possiamo parlare, ma ora farete il compito”.

Mi accerto che i banchi siano vuoti, consegno i fogli

con i testi della verifica, passando rapida tra i banchi, e prendo posizione in piedi, gambe larghe e braccia incrociate. Sarò un feroce cane da guardia.

Mi sento addosso gli occhi carichi d'odio dell'intera classe. O forse è una suggestione, una specie di sineddocoche dovuta ai sensi di colpa: in realtà gli occhi carichi d'odio sono solo quelli del Perfettino.

Calmata la neppure troppo violenta rivolta, osservo gli studenti alle prese con il compito. Ho la triste conferma che la maggior parte di loro non ha la più pallida idea di quello che abbiamo fatto in classe negli ultimi due mesi.

Solounanuca continua a dormire, non ha neppure scritto nome e cognome sul foglio. (In questo caso come funziona con il voto? Si dà zero ad uno studente che non scrive neppure il proprio nome?).

Lo Studentemedio ha dato una letta al foglio ed ora, evidentemente incapace di risolvere alcunché, si guarda con estremo interesse le scarpe candide, accavalla prima una gamba e poi l'altra, osserva lo strappo nel ginocchio desto dei suoi jeans, studia con attenzione la traiettoria di volo di una mosca.

L'Iperattiva scribacchia qualcosa, si guarda attorno, allunga l'occhio alla ricerca di spunti. (“Ti va male stavolta, bella mia... avresti dovuto sceglierti un vicino di banco migliore dello Studentemedio...”, penso, sadica).

Dopo un moto iniziale di protesta, in cui ha affermato di volere consegnare in bianco, ora la Sindrome Da Primo Della Classe ha avuto il sopravvento, e il Perfettino scrive freneticamente.

Non posso non cadere nello sconforto, guardandomi attorno, e pensando ai mesi trascorsi, di studio approfondito e notti in bianco, di tensioni, di ansia da prestazione. Per che cosa? Bah.

Scaccio con un moto involontario della mano i pensieri tetri. Ora devo essere ferma, e combattiva. È la mia vendetta, questa.

La lancetta si muove lentamente, io continuo a muovermi giro tra i banchi.

Ma esiste un'indennità in busta paga per la funzione “cane da guardia”?

Poi, finalmente, liberatoria, arriva la campanella. Il supplizio è finito. Gli sbarbatelli mi consegnano in fretta i fogli, sono in pochi a richiedere un supplemento di tempo. Uno solo, *veramente*. Sempre lui.

Aspetto che anche il Perfettino abbia consegnato ed esco, tra le braccia un fardello di ignoranza e sulle spalle il peso del senso di colpa. Acuito dallo sguardo carico d'odio del Perfettino.

Sarà anche l'unica strada, quella della Linea Dura, ma non sono così sicura che porterà i frutti sperati...

DALLA NORMATIVA E DAI DOCUMENTI MINISTERIALI:
I FONDAMENTI PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

L'approccio pedagogico con gli alunni stranieri

La lettura delle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Seconda parte

Marina **Bottacini**

Riprendiamo l'analisi del documento *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2014 da dove l'abbiamo interrotto nella trattazione dello scorso numero della rivista.

La valutazione

La valutazione costituisce un momento fondamentale dell'attività didattica.

La valutazione è sempre un momento "delicato" del processo di apprendimento in quanto nelle sue forme consente di comprendere l'efficacia dell'azione di insegnamento-apprendimento e la risultanza dello svolgimento di un percorso personale. Senza addentrarci nei dettagli nelle differenti forme di valutazione in relazione al soggetto e al processo, possiamo mettere in evidenza come sia importante nel caso degli alunni stranieri neoarrivati prevedere una valutazione iniziale delle competenze linguistiche e generali per poter in seguito procedere ad una valutazione che tenga in considerazione il percorso svolto e gli obiettivi di apprendimento prefissati.

Bisognerà sempre tenere in considerazione, nelle prime fasi dell'inserimento dell'alunno neoarrivato la complessità di apprendere in un sistema culturale e linguistico nuovi, la possibilità di utilizzare dei percorsi personalizzati e, quando necessario, di adattare "gli strumenti e le modalità in cui attuare le valutazioni stesse"¹. L'obiettivo è quello di far raggiungere l'allievo almeno una competenza minima affinché possa essere in grado di accedere alla conoscenza in modo autonomo nel minor tempo possibile.

Gli esami

Per quanto riguarda gli esami la normativa non prevede la differenziazione delle prove per gli alunni stranieri. Nella relazione di presentazione della classe all'esame di terza media si dovrà includere un'adeguata analisi delle caratteristiche degli studenti stranieri, del

loro percorso scolastico e di apprendimento affinché possano essere messe in atto tutte le strategie, già utilizzate in corso d'anno, che mettano l'alunno nella condizione di svolgere al meglio tale prova finale.

Per gli alunni che avessero notevoli difficoltà di tipo comunicativo è opportuno prevedere la presenza di docenti o mediatori linguistici competenti nella lingua conosciuta dall'alunno per facilitarne la comprensione. Per quanto riguarda l'esame orale si potranno valorizzare i contenuti di apprendimento relativi alla cultura e alla lingua d'origine.

L'orientamento

L'orientamento è un'attività fondamentale nel processo educativo:

Gli alunni che frequentano la scuola secondaria di primo grado in particolare sono chiamati ad effettuare una scelta importante per la loro vita futura. Il percorso che porta alla conoscenza di sé, delle proprie attitudini e abilità in realtà inizia già con la scuola dell'infanzia e progredisce con il tempo. Gli alunni stranieri non sempre hanno potuto beneficiare di questa opportunità: il momento della scelta, di per sé impegnativo, diventa talvolta complicato per i genitori degli alunni che non conoscono l'organizzazione scolastica, le modalità attraverso cui si accede all'iscrizione, le differenti tipologie di scuole e gli sbocchi professionali o di prosecuzione degli studi a cui portano le scelte della scuola superiore...

È necessario allora prevedere che vi sia una particolare attenzione agli alunni e alle famiglie di origine straniera e con cittadinanza non italiana, sia nella fase di conoscenza degli ordini di scuola, sia in quella che segue, prettamente burocratica, di iscrizione all'istituto scelto.

¹ *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, febbraio 2014, p. 13.

In seguito da parte delle scuole si dovranno vagliare attentamente le domande di iscrizione affinché il numero di alunni stranieri di una determinata nazionalità nella stessa scuola non superi un certo limite, per favorire il processo di apprendimento di tutti evitando il rischio che si creino delle “nicchie” culturali e linguistiche (il gruppo formato da tutti gli alunni cinesi inseriti in classe, per esempio, che prediligono stare tra di loro e continuare a parlare nella lingua madre- ciò non favorisce né l’integrazione né l’apprendimento) in cui i ragazzi possano rifugiarsi ed essere così meno esposti all’apprendimento della lingua italiana.

La scelta della scuola secondaria di secondo grado da parte degli alunni stranieri spesso è orientata ad una scuola professionale o tecnica, raramente ad un liceo. Nel documento, a tale proposito, si ipotizza che accanto alla necessità in alcune situazioni di entrare presto nel mondo del lavoro, vi siano a volte dei pregiudizi relativi ai licei ritenuti poco adatti ad accogliere gli alunni stranieri, anche quelli che presentano buone capacità linguistiche e di apprendimento.

Si sottolineano poi alcune prassi utili a favorire l’orientamento degli alunni stranieri tra cui: la diffusione di opuscoli informativi e materiali multimediali delle scuole in diverse lingue, l’avvalersi di mediatori linguistici e culturali per i rapporti con le famiglie, l’organizzazione di incontri tra alunni di classe terza con alunni stranieri delle scuole superiori delle ultime classi o con ex studenti avviatisi ad altri percorsi formativi o già attivi nel mondo del lavoro.

I ritardi scolastici

Spesso gli alunni stranieri si trovano in una condizione di ritardo scolastico per differenti motivi: ingresso nella scuola d’origine a sette anni per un’organizzazione differente del sistema scolastico, iscrizione tardiva nella scuola del luogo in cui sono giunti, arrivo in corso d’anno scolastico e/o gravi difficoltà di tipo linguistico-comunicativo che spesso causano la non positiva conclusione dell’anno del percorso scolastico che è stato affrontato.

Il documento sottolinea come i ritardi scolastici non siano da imputare unicamente alle storie di migrazione o alle criticità del sistema scolastico italiano; un altro fattore sembra quello dello scarso sostegno all’apprendimento della lingua italiana di supporto allo studio che determina difficoltà anche in altre materie oltre l’italiano. Talvolta i ragazzi sono inseriti in classi inferiori a quelle previste per la loro età per il problema linguistico: questo non è sempre vantaggioso e corretto. Gli alunni extracomunitari, rispetto ai loro coetanei stranieri di origine comunitaria, si trovano in maggiore difficoltà per svariati motivi, tra cui quelli che abbiamo appena elencato.

Le differenti situazioni possono determinare negli alunni demotivazione nei confronti dell’apprendimento e della scuola, disagio, senso di impotenza e abbandono scolastico.

Vorrei qui riportare un’osservazione personale che non ha riferimenti nel documento, ma ritengo utile come un’attenzione pedagogica auspicabile da parte dei docenti, riferibile anche ad altre situazioni non solo al fatto di essere stranieri.

Gli alunni che si trovino in difficoltà o presentino disagio (tanto più per coloro che non sempre sono contenti di allontanarsi dal loro paese di origine e di inserirsi in una nuova realtà, spesso abbandonando parenti ed amici) devono essere messi nella condizione di dare un senso e di trovare un rimedio e uno scopo a/per ciò che stanno vivendo.

È importante aiutarli anche nel compito di saper accettare e rendere un’esperienza che può capitare nella vita un momento di “sfida” che cambia il proprio modo di essere, e se affrontato nel modo giusto, sia pur tra innumerevoli difficoltà, fa crescere, migliora se stessi e il rapporto con gli altri.

L’insegnamento dell’italiano come lingua seconda

L’insegnamento dell’italiano come lingua seconda riguarda tutti gli alunni che non sono stati esposti alla lingua italiana fin dai primi anni di vita e di conseguenza necessitano di impararla come una qualsiasi lingua “straniera”, pur tenendo in considerazione il fatto che spesso nell’insegnamento della lingua straniera spesso si privilegia la competenza comunicativa rispetto alle altre. Come evidenziano le Linee guida, l’insegnamento della lingua italiana come L2 rappresenta un modello didattico specifico quanto a tempi, modalità di valutazione e “di transizione”, in quanto deve risolversi nel tempo strettamente necessario agli studenti per diventare “sufficientemente padroni della lingua italiana da essere in grado di seguire le attività didattiche comuni alla classe”². I tempi per l’apprendimento dell’italiano come L2 in funzione comunicativa sono in genere di circa qualche mese secondo le Linee guida³.

Dall’esperienza maturata in questi anni personalmente, posso dire che un tale apprendimento è condizionato da molti fattori come: il paese di provenienza; il contesto socio culturale a cui la famiglia appartiene; il grado di investimento da parte dei genitori sull’apprendimento e la conoscenza, di cui la scuola rappresenta un ente autorevole; il grado di motivazione dello studente.

² Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri, febbraio 2014, p. 16.

³ Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri, febbraio 2014, p. 16.

Un fatto da tenere in considerazione è che il percorso per l'apprendimento dell'italiano come lingua veicolare di studio è più lungo ed è "a carico" non solo del docente di italiano o assegnato a tale compito (là dove sia presente), ma di tutti i docenti della classe.

Mediatori efficaci dell'apprendimento dell'italiano L2 sono soprattutto i coetanei nelle situazioni informali (gioco e interscambi comunicativi).

Le attività per gli alunni neoarrivati richiedono "tempo, strumenti e risorse di qualità"⁴.

Secondo le *Linee guida* si dovrebbero prevedere a scuola almeno due ore giornaliere di insegnamento della lingua italiana per tre o quattro mesi per acquisire una competenza minima di base da poter utilizzare in semplici scambi comunicativi che consentano l'avvio ad un proficuo inserimento nel contesto scolastico e sociale.

Altri strumenti utili, oltre l'inserimento nella classe di appartenenza per l'apprendimento della lingua, sono i laboratori linguistici, in particolare attraverso l'insegnamento per piccoli gruppi, che possono essere attuati anche in orario extrascolastico. Gli obiettivi di apprendimento iniziali della lingua italiana per un alunno straniero sono: capacità di ascolto, produzione orale, acquisizione di strutture linguistiche di base e letto-scrittura. Il sistema più efficace di apprendimento secondo gli studi è quello integrato.

Le fasi dell'apprendimento che attraversano gli alunni sono:

- a) *la fase iniziale dell'apprendimento dell'italiano L2 per comunicare*; è la fase iniziale in cui bisogna potenziare tutte le abilità di base;
- b) *la fase "ponte" di accesso all'italiano dello studio*; sono state già acquisite le basi della lingua per un primo contatto e vanno perseguite le competenze cognitive e metacognitive più efficaci
- c) *la fase degli apprendimenti comuni*; l'alunno ha già acquisito gli schemi comunicativi fondamentali e li sa utilizzare... *l'italiano come L2 resta sullo sfondo*⁵ per poter cogliere modalità interpretative differenti che in taluni contesti possono emergere.

Il plurilinguismo è una risorsa per la classe e una "marcia in più" per gli alunni stranieri e come tale va valorizzato. Nel documento del consiglio d'Europa citato nelle *Linee guida*⁶ si fa riferimento ai principi della coerenza (tra dichiarazioni di principio e scelte educative) e dell'equità (nel riconoscere conoscenze e competenze) che guidano l'azione educativa e modificano il curriculum senza modificarne le finalità.

Per valorizzare la diversità linguistica nelle classi si suggerisce di: rendere accogliente la scuola, per esempio con messaggi in varie lingue; rilevare competenze e capacità anche attraverso materiali in versione bilingue; diffondere il patrimonio culturale di altri paesi

attraverso fiabe e racconti tradizionali e una traduzione bilingue dei principali termini, fare dei cenni ai prestiti linguistici o all'origine dei vocaboli; inserire nei programmi di insegnamento lingue non comunitarie.

Le scuole a forte presenza di alunni stranieri

Il documento, in questo paragrafo, fa riferimento all'argomento dell'inserimento e alla sovra-rappresentazione di gruppi di alunni stranieri nelle scuole in particolare quelle dell'infanzia e negli istituti professionali di cui abbiamo detto in precedenza.

Tali fenomeni vanno monitorati con attenzione da parte degli organi competenti in riferimento al bacino d'utenza (spesso sono poche le "scuole dell'obbligo" o le scuole dell'infanzia statali e paritarie rispetto alla concentrazione di alunni immigrati in alcune zone del nostro paese) e all'orientamento scolastico dei ragazzi stranieri nell'istruzione secondaria superiore (istituti professionali e centri di formazione professionale sono maggiormente scelti). Per un'opportuna conoscenza e per ulteriori approfondimenti si invitano i lettori alla consultazione del documento, che in questa sede per motivi di spazio non è possibile fare, della penultima e dell'ultima parte che di seguito si riassumono a grandi linee.

Il paragrafo 8 del documento tratta della formazione del personale docente: si tratta della formazione iniziale, in ingresso ed in itinere dei docenti sui temi dell'interculturalità e della Pedagogia interculturale ritenuti fondamentali come prerequisiti per un insegnamento efficace e per il miglioramento dell'azione didattica.

L'ultima parte delle *Linee guida* (paragrafo 9) invece, tratta dell'istruzione degli adulti (*Permesso di soggiorno e conoscenza della lingua italiana – Il portale d'integrazione migranti – Programmi di istruzione e di formazione nei paesi d'origine dei cittadini extracomunitari*). Auspicando che le *Linee guida* ci conducano ad una effettiva integrazione degli alunni stranieri nella scuola e nella nostra società, vorrei ricordare con le parole di Tahar Ben Jelloun che:

"L'integrazione è un'operazione che si fa in due. Non ci si integra da soli. Integrarsi non significa rinunciare alle componenti della propria identità di origine ma adattarele a una nuova vita in cui si dà e si riceve."

⁴ *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, febbraio 2014, p. 17.

⁵ *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, febbraio 2014, p. 18.

⁶ *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (Consiglio d'Europa, 2010). – *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, febbraio 2014, p. 19.

Responsabilità civile del personale docente

Mario **Falanga**

Il personale docente incorre nella responsabilità civile verso terzi per effetto di azioni che, in violazione di leggi o regolamenti, procurano danni a terzi¹. In ordine al risarcimento del danno risponde in modo diretto l'amministrazione scolastica in forza della norma contenuta nell'art. 61, comma 1, della L. n. 312/1980 che limita la responsabilità patrimoniale-amministrativa del personale della scuola – docente, dirigente, educativo e non docente – “per danni arrecati direttamente all'amministrazione in connessione a comportamenti degli alunni ... ai soli casi di *dolo* o *colpa grave* nell'esercizio della vigilanza”².

Il dolo si ha quando l'evento dannoso “è dall'agente preveduto e voluto come conseguenza della propria azione od omissione”.

La colpa grave si verifica quando l'agente non vuole l'evento che si concreta “a causa di negligenza o imprudenza o imperizia, ovvero per inosservanza di leggi, regolamenti, ordini o discipline” (art. 43 c.p.). Dolo e colpa sono l'elemento psicologico del danno causato o fatto illecito.

La limitazione, si chiarisce nel successivo comma 2, “si applica anche alla responsabilità del predetto personale verso l'amministrazione che risarcisca il terzo dei danni subiti per comportamenti degli alunni sottoposti alla vigilanza”. L'amministrazione pertanto “si surroga al personale medesimo nelle responsabilità civili derivanti da azioni giudiziarie promosse da terzi”, fermo rimanendo il diritto di rivalsa nei casi di dolo o colpa grave, ma non di *colpa lieve*. La surrogazione, e quindi la legittimazione passiva in caso di giudizio, dell'amministrazione scolastica per *responsabilità diretta*³ è limitata ai soli casi d'omissione dei doveri di vigilanza sui minori da parte del docente, cioè nei *soli* casi in cui vi sia *culpa in vigilando*⁴ per danni causati o subiti dagli allievi nel periodo di insegnamento (cfr. Corte Cost., sent. n. 64/1992); negli altri casi, permane in capo a docente la responsabilità civile diretta⁵.

In sede di giudizio la Corte dei Conti ha potere di ridurre la misura del danno da risarcire allo Stato da parte del docente; il potere riduttivo interviene solo

dopo la condanna della pubblica amministrazione, in sede civile, al risarcimento.

La responsabilità per omessa vigilanza da parte del docente è disciplinata dall'art. 2048⁶ del Codice Civile. La sua responsabilità civile è sempre presunta, con l'onere della prova liberatoria, c.d. onere probatorio, consistente nel dimostrare di non aver causato il fatto dannoso avendo adottato le necessarie misure precauzionali atte ad impedirlo (art. 2048, c. 3, c.c.)⁷.

1 A. Di Biase, la responsabilità degli insegnanti e degli educatori, in P. Cendon, *Trattato dei nuovi danni. Danni da reato. Responsabilità processuale. Pubblica amministrazione*, Cedam, Padova 2011, vol. vi, pp. 243-276; A. Ferrante, *La responsabilità civile dell'insegnante, del genitore, del tutore*, Giuffrè, Milano 2008; N. Daniele, *La responsabilità per i danni recati da minori durante la frequenza di una scuola*, in “Rivista Giuridica della scuola”, 2002, pp. 3 ss.; M. Micheletti, *Le responsabilità nella scuola. La responsabilità degli insegnanti e dei discenti nell'organizzazione scolastica*, in “Rivista Giuridica della Scuola” n. 2/2002, pp. 220-221.

2 La norma di cui alla L. n. 312/1980, art. 61, è senza dubbio una norma di favore verso il personale della scuola e, secondo alcuni, in contrasto con l'art. 28 Cost. (cfr. L. Stellacci Cifarelli, *La responsabilità del pubblico impiegato nel mutato assetto normativo del rapporto di pubblico impiego*, in “Rivista Giuridica della Scuola” n. 2/1990, pp. 189-190).

3 Cfr. sulla *responsabilità diretta dell'amministrazione*: Cass. civile, sez. III, sent. n. 6331/1998.

4 Sulla *culpa in vigilando* cfr. Cass. civile, sent. n. 12501/2000.

5 Orientamento pacifico, cfr. Cass. sez. unite, sent. n. 7454/1997; Cass. civile, sez. III n. 2463/1995. Per la responsabilità civile dei docenti nel periodo precedente al varo della L. n. 312/1985 cfr. il lavoro di F. Staderini, *La responsabilità civile degli insegnanti e dei dirigenti scolastici*, Giuffrè, Milano 1981.

6 In tema cfr. A. D'Aronco, *Configurabilità giuridica dell'Ente precettore. Per una rinnovata proposta di interpretazione dell'art. 2048, secondo comma, cod. civ.*, in “Rivista Giuridica della Scuola” n. 3/1990, pp. 373-394.

7 “Occorre la dimostrazione di aver esercitato la vigilanza nella misura dovuta, il che presuppone anche l'adozione, in via preventiva, di misure organizzative e disciplinari idonee ad evitare una situazione di pericolo, nonché la prova dell'imprevedibilità e repentinità, in concreto, dell'azione dannosa” (Cass. civile, sez. III, sent. n. 5668/2001).

Danno che l'allievo procura a sé medesimo

Nel caso di danno che un allievo procura a sé medesimo il risarcimento spetta alla scuola (Cass. civile, sent. 9346/2002) e l'evento dovrà inquadrarsi non nella responsabilità per *culpa in vigilando* ma nella *responsabilità contrattuale* della scuola⁸; ciò perché con l'iscrizione si instaura tra allievo e istituto scolastico, per contatto sociale⁹, “un vincolo negoziale, dal quale sorge l'obbligazione di vigilare sulla sicurezza e sull'incolumità dello studente nel tempo in cui questo fruisce della prestazione scolastica in tutte le sue espressioni”. Il docente nei confronti dell'allievo, oltre all'obbligo d'istruzione-educazione, “assume... uno specifico obbligo di protezione e vigilanza” per “evitare che l'allunno si procuri da solo danno alla persona” (Cass. civile, sez. III, sent. n. 9325/2010; sent. n. 24456/2005). Nell'atto di insegnamento vanno pertanto considerati due profili intrinseci e indissolubili: la prestazione didattica, obbligo principale, e la protezione-vigilanza sull'incolumità fisica e sulla sicurezza degli allievi, obbligo accessorio (Cass. civile, sez. III, sent. n. 11751/2013); nel caso di situazioni di potenziale pericolo o di insicurezza, il rapporto si inverte: la vigilanza prevale sulla docenza (per esempio caso di scioperi). Il rapporto tra responsabilità del docente ed età degli allievi è inversamente proporzionale nel senso che, il dovere di vigilanza va commisurato all'età dell'allievo ed al grado di maturazione raggiunto in relazione alle circostanze del caso concreto (Cass. civile, sez. III, sent. n. 6937/1993; n. 12424/1998).

Secondo la giurisprudenza esiste *responsabilità concorrente solidale ex art. 2055 c.c.* tra genitori e scuola nei casi di fatti illeciti commessi dagli allievi durante l'orario scolastico imputabili ad una non idonea educazione ricevuta circa la prevenzione di comportamenti illeciti.

⁸ Cass. civile, sez. III, sent. n. 2413/2014; la responsabilità del docente è regolata nel caso di responsabilità contrattuale nell'art. 1218 c.c.; e sent. n. 11751/2013 che così argomenta: “La domanda e l'accoglimento di iscrizione alla frequentazione di una scuola fondano un vincolo giuridico tra l'allievo e l'istituto, da cui scaturisce, a carico dei dipendenti di questo, appartenenti all'apparato organizzativo dello Stato, accanto all'obbligo principale di istruire ed educare, quello accessorio di proteggere e vigilare sull'incolumità fisica e sulla sicurezza degli allievi”. La Cassazione richiama gli obblighi di vigilanza del personale docente previsti dal Contratto Nazionale di Lavoro e disciplinati dall'art. 39 del R.D. n. 965 del 1924, che dispone: “I Professori devono trovarsi nell'Istituto almeno cinque minuti prima che cominci la propria lezione” e “assistere all'ingresso e all'uscita dei propri alunni”. Per la dottrina si rinvia a D. Patera, *La responsabilità del docente per danno da autolesione dell'allievo*, in “Rivista Giuridica della Scuola” n. 6/2004, pp. 991-1003; D. Chindemi, *Danni cagionati a terzi dagli alunni e per i danni auto-provocati*, in Altalex, 29 marzo 2011.

⁹ In tema cfr. M. Gazzarra, *Danno alla persona per contatto sociale: responsabilità e assicurazione*, Esi, Napoli 2007.