

INSEGNARE ALLA CLASSE E PERSONALIZZARE L'APPRENDIMENTO

Maurizio Gentile

Gentile M., (2007). Insegnare alla classe e personalizzare l'apprendimento. *L'Educatore*, 55(5), pp. 13-16.

Modelli di personalizzazione dell'apprendimento

Il concetto di personalizzazione compare sulla scena negli anni '70 e si sviluppa nell'ultimo trentennio fino ad essere accolto dalla legge n. 53/2003 (Cattaneo, 2004). In relazione all'ultima legge di riforma, il dibattito si è caratterizzato, soprattutto, come riflessione sul programma: la sua centralità imperativa e la dialettica tra l'ordine dei saperi (*la programmazione*), e l'adattamento del programma alle domande e circostanze locali (*la personalizzazione*) (Lelli, 2002).

Il principio non è del tutto nuovo. La pedagogia del '900 in Italia ha elaborato teorie e proposto soluzioni d'insegnamento e apprendimento individualizzato. La personalizzazione non equivale, tuttavia, al lavoro svolto nel rapporto "1 a 1", tra docente e allievo, ma si basa sulla capacità di differenziare le attività didattiche rendendo possibile il successo di ciascun studente. L'idea di fondo è che l'azione formativa debba essere pianificata valorizzando la specificità del soggetto. Il presupposto è quello di una formazione sensibile «alle differenze della persona nella molteplicità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale)» (Baldacci, 2002, p. 132).

Tenendo come sfondo tale riflessione, lo scopo dell'articolo è rendere evidenti dei principi e delle soluzioni per un "apprendimento personalizzato" agito nel contesto della classe (Gentile, in stampa). Riguardo a ciò si presenteranno due modelli didattici: la *Differenziazione Didattica* e il *Nuovo Apprendimento Cooperativo*. Entrambi mirano a:

- fornire al massimo numero di studenti delle "buone opportunità" di apprendimento
- progettare e condurre attività che coniugano l'insegnamento a tutta la classe con le reali peculiarità (punti forza e di debolezza) degli alunni
- minimizzare i modi convenzionali di fare scuola (lezione per ascolto, completamento di schede, interrogazioni alla cattedra) rendendo più frequenti attività nelle quali i ragazzi operano direttamente sui saperi
- differenziare i prodotti, le strategie e il modo di presentare sia i contenuti e sia gli esiti di apprendimento
- creare una ragionevole equilibrio tra contenuto e processi di apprendimento, evitando sbilanciamenti nell'uno o nell'altra direzione
- promuovere negli alunni l'idea di essere (o poter diventare) persone capaci di apprendere
- proporre compiti e materiali che implicano l'uso significativo delle conoscenze in situazioni molto vicine a quelle di vita reale
- insegnare, modellare e far sperimentare processi riflessivi su ciò che è stato appreso, svolto o vissuto
- proporre attività che sollecitano parallelamente processi sensoriali, intellettivi e sociali
- conoscere le rappresentazioni e le conoscenze già in possesso degli studenti per favorire una comprensione più immediata dei nuovi contenuti
- utilizzare delle cornici concettuali (e di senso) per organizzare i diversi elementi della conoscenza (fatti, principi, sequenze, procedure, regole, metodi, concetti) in modo da facilitare il richiamo e l'applicazione
- insegnare abilità di pensiero metacognitivo attraverso la discussione e le attività di ricerca e verifica d'ipotesi.

Differenziazione Didattica

Per Gregory e Chapman (2002), la *Differenziazione Didattica*, più che di un metodo, è una visione dell'insegnamento, una "cultura educativa" che interpreta la diversità nel contesto della classe. Con essa si guarda agli studenti per ciò che sono, valutando realisticamente cosa sanno e sanno fare in un dato momento. Si assume come dato pedagogico lo stato reale degli studenti, non rinunciando, tuttavia, ad offrire sfide e opportunità di apprendimento.

Criteria di differenziazione

La differenziazione didattica richiede un'accurata riflessione sugli *studenti*, sulla *didattica* e sulle *strategie* (Tomlinson e Cunningham, 2003a,b). In riferimento agli studenti tre aspetti sono importanti: *prontezza*, *interesse*, *profilo di apprendimento* (Tabella 1).

Tabella 1 – Differenziazione e studenti

<i>Prontezza</i>	La prontezza riflette ciò che uno studente sa, pensa e sa fare attualmente, in riferimento a ciò che il docente ha deciso di insegnare.
<i>Interesse</i>	È un fattore motivazionale. Una didattica differenziata si occupa di creare un legame tra i contenuti di apprendimento e i mondi esperienziali degli studenti.
<i>Profilo di apprendimento</i>	Per profilo di apprendimento s'intende un modo preferenziale di elaborare, rappresentare e utilizzare le informazioni.

In relazione alla didattica, si prendono in considerazione tre elementi: *contenuto*, *processo* e *prodotto* (Tabella 2).

Tabella 2 – Differenziazione e didattica

<i>Contenuto</i>	Ciò che uno studente dovrebbe "conoscere", "saper fare", "comprendere." Il docente decide quali sono contenuti essenziali e come differenziare il lavoro.
<i>Processo</i>	Il processo ha un duplice significato: riflettere con l'obiettivo di elaborare una comprensione personale; realizzare operazioni per assimilare una conoscenza.
<i>Prodotto</i>	Il prodotto è il sego di ciò che gli studenti fanno, fanno fare, e come pensano le conoscenze. Prodotti differenziati possono svelare la specificità degli studenti.

Strategie

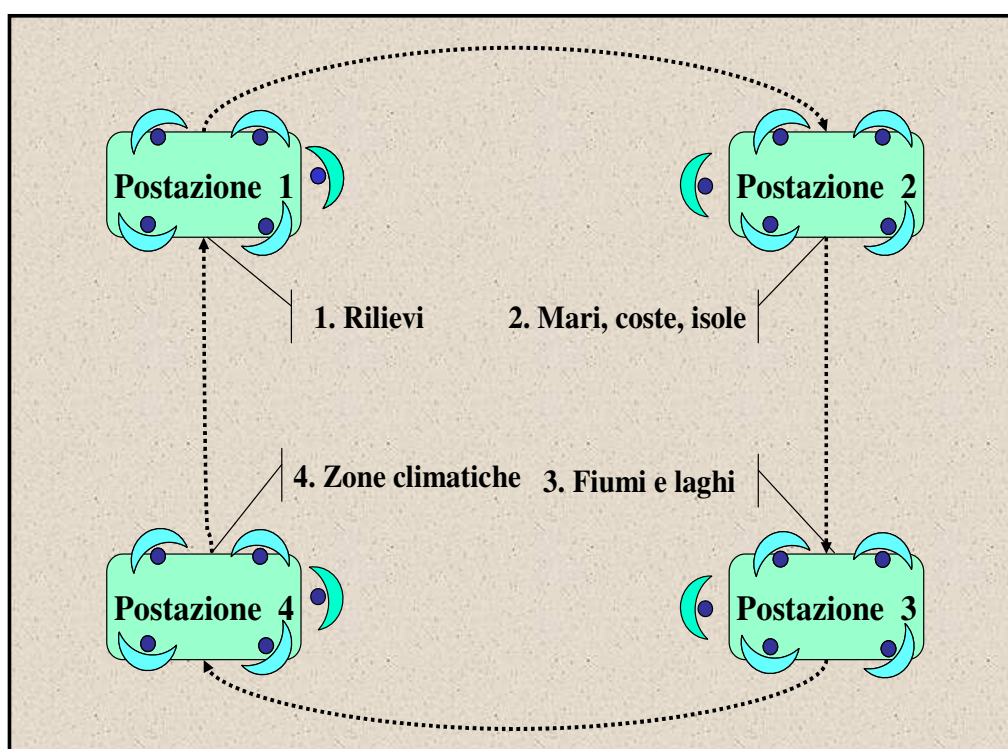
Un'ampia varietà di strategie può aiutare a valorizzare i punti forti riducendo le difficoltà degli studenti (Tomlinson, 2003). La decisione di utilizzare una strategia, piuttosto che un'altra, dipende dal contenuto e dai bisogni concreti degli alunni. In breve una sintesi.

1. *Raggruppamenti flessibili*. I docenti possono minimizzare l'uso della lezione frontale, organizzando la classe su compiti individuali combinati con compiti di piccolo gruppo.
2. *Materiali differenziati*. Si possono differenziare i materiali in termini di complessità, astrazione, limiti e strumenti.
3. *Postazioni tematiche*. Le postazioni tematiche sono luoghi fisici presenti nella classe, dove gli studenti lavorano, simultaneamente, in piccoli gruppi su contenuti o compiti differenziati.
4. *Gruppi di livello*. Prima di realizzare un'unità i docenti eseguono una valutazione preliminare sui livelli di prontezza attualmente posseduti dagli studenti con lo scopo di diversificare gli stimoli didattici.
5. *Agenda personale*. L'agenda è una lista personale di compiti, da completare entro uno specifico limite di tempo (usualmente due o tre settimane).
6. *Istruzione complessa*. La finalità principale della strategia è favorire un apprendimento concettuale nel contesto di compiti intellettivamente sfidanti da svolgere in piccoli gruppi.
7. *Studi individuali attorno ad un tema*. Gli studi individuali sono ricerche autonome della durata di tre o sei settimane. Gli studi ruotano attorno a contenuti di tipo concettuale.

8. *Apprendimento basato su problemi.* Gli studenti cercano informazioni, definiscono il problema, individuano risorse valide, pensano la soluzione, comunicano la soluzione, valutano l'efficacia della soluzione.
9. *Vie di accesso.* Gli studenti possono esplorare uno stesso contenuto attraverso materiali e compiti narrativi, logico-quantitativi, concettuali, estetici, esperienziali.
10. *Preferenze di apprendimento.* Si differenzia secondo quattro preferenze: ricordare bene i contenuti, coinvolgersi personalmente, comprendere e attribuire senso, fare sintesi.

Nell'attività descritta di seguito, gli studenti lavorano a gruppi eterogenei di cinque alunni, su quattro postazioni tematiche. Lo scopo è duplice. Da un lato, favorire la conoscenza della struttura geografica dell'Italia e l'individuazione delle relazioni tra gli elementi di un territorio. Dall'altro, far sperimentare le abilità proprie del geografo: osservare, ricercare, raccogliere, confrontare, individuare rapporti.

Figura 2 – Postazioni tematiche



L'attività è stata condotta in una classe di 20 alunni¹. Il tema era: “Le caratteristiche fisico-geografiche dell’Italia. L’attività incentrata sull’osservazione, l’analisi, la raccolta e l’organizzazione di informazioni, prevedeva la rotazione di tutti i gruppi su 4 postazioni tematiche (Figura 2). Le quattro postazioni furono differenziate in relazione al contenuto. La prima su i rilievi, la seconda su i mari, le coste e le isole, la terza su i fiumi e i laghi, la quarta sulle zone climatiche. I docenti proposero testi e materiale visivo (cartine, illustrazioni, mappe) sui quattro argomenti delle postazioni. I materiali furono organizzati in fascicoli per ciascuna postazione. Su un foglio furono riportate tre domande alle quali cia-

¹ L’attività è stata realizzata nella Direzione Didattica “G.B. Vico” di Taranto, in una quarta classe di scuola primaria, nell’ambito di un progetto di ricerca-azione svolto nell’anno scolastico 2005-2006.

scuno alunno, individualmente, doveva rispondere dopo aver ultimato l'esplorazione dei materiali. Ad esempio: «*I rilievi dell'Italia: cosa sono?*» «*Come sono o quali caratteristiche hanno?*» «*Dove si trovano e come si chiamano?*». Appena presenti nelle postazioni, il docente invitava gli alunni ad osservare i materiali, forniva ad ogni gruppo il foglio con le domande guida, spiegava i compiti: *analizzare i materiali, selezionare e raccogliere più informazioni possibili, produrre una sintesi sull'argomento utilizzando le tre domande, produrre su un lucido una cartina tematica*. Ogni gruppo che aveva operato su una postazione poi ruotava su un'altra.

Nuovo Apprendimento Cooperativo

L'*Apprendimento Cooperativo* si è sviluppato in modo così articolato che è quasi impossibile parlare di un impianto ben definito. I benefici dell'apprendimento cooperativo sono stati documentati in numerosi programmi di ricerca, i docenti, tuttavia, incontrano consistenti difficoltà nell'applicarlo. Per anni, infatti, si è creduto che le attività cooperative implicassero progettazioni complesse e percorsi molto articolati. Conclusi i progetti di ricerca o il lavoro di supervisione degli esperti, se si visitassero le classi, dopo un po' di tempo, l'uso del modello apparirebbe molto lacunoso. Il *Nuovo Apprendimento Cooperativo* contrasta questa visione, dimostrando come attività brevi, progettati su contenuti circoscritti, possono ampiamente soddisfare le istanze educative del modello. La progettazione, poi, di compiti basati su abilità multiple, da svolgere in piccoli gruppi (da 2 a 5 alunni), può creare le condizioni per un'equa partecipazione di ognuno a un compito.

Principi generali

Spencer Kagan (Kagan, 1998) propone i seguenti principi generali.

- *Interdipendenza positiva*, il contributo di ciascuno è complementare e necessario.
- *Responsabilità individuale*, l'impegno individuale sarà valutato pubblicamente.
- *Equa partecipazione* sia nella determinazione del risultato e sia nella definizione delle scelte.
- *Interazione simultanea*, gli studenti sono attivi nello stesso momento in tutti i gruppi.

I quattro principi sono stati coniugati con la *Teoria delle Intelligenze Multiple* di Howard Gardner (1993). Come è noto ai più, la teoria postula la presenza di 9 intelligenze.

- *Linguistica*. La capacità di comprendere e usare la comunicazione scritta e orale.
- *Logico-matematica*. La capacità di comprendere e utilizzare la logica, i simboli numerici e le operazioni matematiche.
- *Spaziale*. La capacità di orientarsi e manipolare le tre dimensioni dello spazio.
- *Musicale*. La capacità di comprendere e usare il ritmo, la melodia, l'armonia, il tono di voce.
- *Corporea-cinestetica*. La capacità di coordinare i movimenti del corpo.
- *Naturalistica*. La capacità di distinguere e classificare oggetti o fenomeni naturali.
- *Interpersonale*. La capacità di comprendere e interagire con altre persone.
- *Intrapersonale*. La capacità di comprendere i propri pensieri, i sentimenti, le preferenze e gli interessi.
- *Esistenziale*. La capacità di pensare e riflettere su temi che vanno al di là degli aspetti materiali (e sensoriali) della vita.

Intelligenze cooperative

È più interessante, ai fini educativi, conoscere il profilo intellettuale degli alunni in termini di tratti relativamente autonomi ma in relazione tra loro (Moran, Kornhaber e Gardner, 2006). Le nove intelligenze, non sono isolate ma operano interagendo tra loro. Ciascuno alunno da vita, così, a un

mix di potenziali unici e irripetibili. Il profilo intellettuale personale non è altro che l'esito di questa combinazione di intelligenze, più o meno dominanti.

Su un piano didattico, il punto non è tanto misurare ciascun profilo per individualizzare l'apprendimento, quanto proporre attività che di volta in volta valorizzino i punti di forza fornendo occasioni per migliorare i punti deboli. Attraverso un'unica attività, tutti gli studenti potrebbero essere posti nelle condizioni di utilizzare intelligenze non dominanti e al contempo di potenziare quelle più frequentemente in uso.

La soluzione descritta di seguito esemplifica quest'ipotesi di lavoro. L'attività propone un lavoro a coppie con lo scopo di cogliere le uguaglianze e le differenze presenti in due immagini (Figura 2). Il lavoro sollecita simultaneamente cinque intelligenze: linguistica, logico-matematica, spaziale, naturalistica, interpersonale.

Figura 2 – Ricerca delle uguaglianze e delle differenze



L'attività è stata condotta in una classe di 25 alunni di cui tre con bisogni educativi speciali. È parte di un'Unità sul tema dell'Evolutione dell'Uomo². Lo scopo era di individuare 10 uguaglianze e 10 differenze presenti in due figure che ritraggono un gruppo di Neanderthal mentre danno la caccia a un Mammut. I docenti fotocopiarono l'immagine originale (Figura 2A). Nella nuova copia aggiunsero o eliminarono alcuni dettagli. Visivamente le due figure apparivano simili, ma ovviamente non era così. Alla classe, divisa in gruppi da 2 (Figura 2B), 11 coppie e un gruppo da 3, fu chiesto di auto-assegnarsi una di queste lettere: "A" e "B". Tutte le lettere "A" avrebbero assunto il ruolo di "Comunicatore", tutte le "B" il ruolo di ricercatore. Il comunicatore riceveva la figura originale. Il ricercatore la figura modificata e un foglio di registrazione (Figura 2D). Tra i

² L'attività è stata realizzata nella Direzione Didattica "La Cittadella" di Modena, in un terza classe di scuola primaria, nell'ambito di un progetto di ricerca-azione svolto nell'anno scolastico 2005-2006.

due fu posta una barriera visiva, con lo scopo di aumentare gli scambi linguistici e il ragionamento (Figura 2B). Il comunicatore doveva descrivere i dettagli della sua figura (Figura 2B e "C). Il ricercatore doveva capire quali aspetti simili e diversi erano presenti a partire dall'osservazione dei dettagli presenti nella sua figura, senza guardare l'immagine del compagno, e registrarli (Figura 2D). Durante l'interazione gli studenti potevano: richiedere ulteriori spiegazioni, disegnare su un altro foglietto il dettaglio descritto, mimare con il corpo la posizione di un personaggio o elemento, rispondere alle domande del compagno.

Un insieme ben organizzato di principi, strategie, tecniche e soluzioni

I due modelli didattici discussi nell'articolo, non sono altro che un insieme ben organizzato, e coerente, di principi educativi generali (applicabili a diversi livelli di scuola), di evidenze empiriche, di tecniche e di soluzioni (pratiche) sperimentate dai docenti. Sono anche, e soprattutto, due modi di pensare l'insegnamento, le finalità formative della scuola, il proprio ruolo come docente, il rapporto con gli studenti.

Per definizione, i modelli didattici sono dispositivi interpretativi e decisionali. I principi generali sui quali si fondano producono risorse conoscitive di straordinaria importanza per i docenti. Possono suggerire dei criteri per valutare il successo di un'attività, decidere se una tecnica funziona nella propria classe e in che modo può essere migliorata, anticipare problemi o interpretarli alla luce di un'esplicita chiave di lettura (Cohen, 1999). I modelli didattici, se agiti nel contesto reale della classe, possono acquisire la forma di un "sapere pratico" (Gentile, 2005; Damiano, 2006).

Indicazioni bibliografiche

- Baldacci M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.
- Cattaneo P. (2004). Piani di Studio Personalizzati. *Scuola Insieme*, 10(4), p. 33-42.
- Cohen E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento Erickson.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York : Basic Books.
- Gentile, M (2005). I prodotti della consulenza per il miglioramento dell'istruzione scolastica. In Mandarini, A., Perruca, M. e Salvatore, S., *Quale psicologia per la scuola del futuro?* Roma: Edizioni Carlo Amore, pp. 553-564.
- Gentile, M. (In stampa). *Voce del verbo apprendere. Differenziazione didattica, insegnamento a tutta la classe e valutazione formativa*. Roma: Edizioni Carlo Amore.
- Gregory, G. e Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies. One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kagan, S. (1998): New Cooperative Learning, multiple intelligence, and inclusion. In: J. W. Putnam (A cura di), *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom* (pp. 105-136). Baltimora, MA: Brookes Publishing Co.
- Lelli, L. (2002). Piani di studio Personalizzati. *Annali dell'Istruzione*, 58(4/5), p. 157-158.
- Moran, S., Kornhaber M., e Gardner, H. (2006). Orchestrating multiple intelligences. *Educational Leadership*, 64(1), pp.22-27.
- Tomlinson, C.A. (2003b). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA. ASCD.
- Tomlinson, C.A. e Cunningham, C. (2003a), *Differentiation in practice. A resource guide for differentiating curriculum. Grade K-5*. Alexandria, VI: ASCD.

Tomlinson, C.A. e Cunningham, C. (2003b), *Differentiation in practice. A resource guide for differentiating curriculum. Grade 5-9*. Alexandria, VI: ASCD.

Wills, S. e Mann, L. (2000). Differentiating instruction. *Curriculum Update*, Winter 2000.