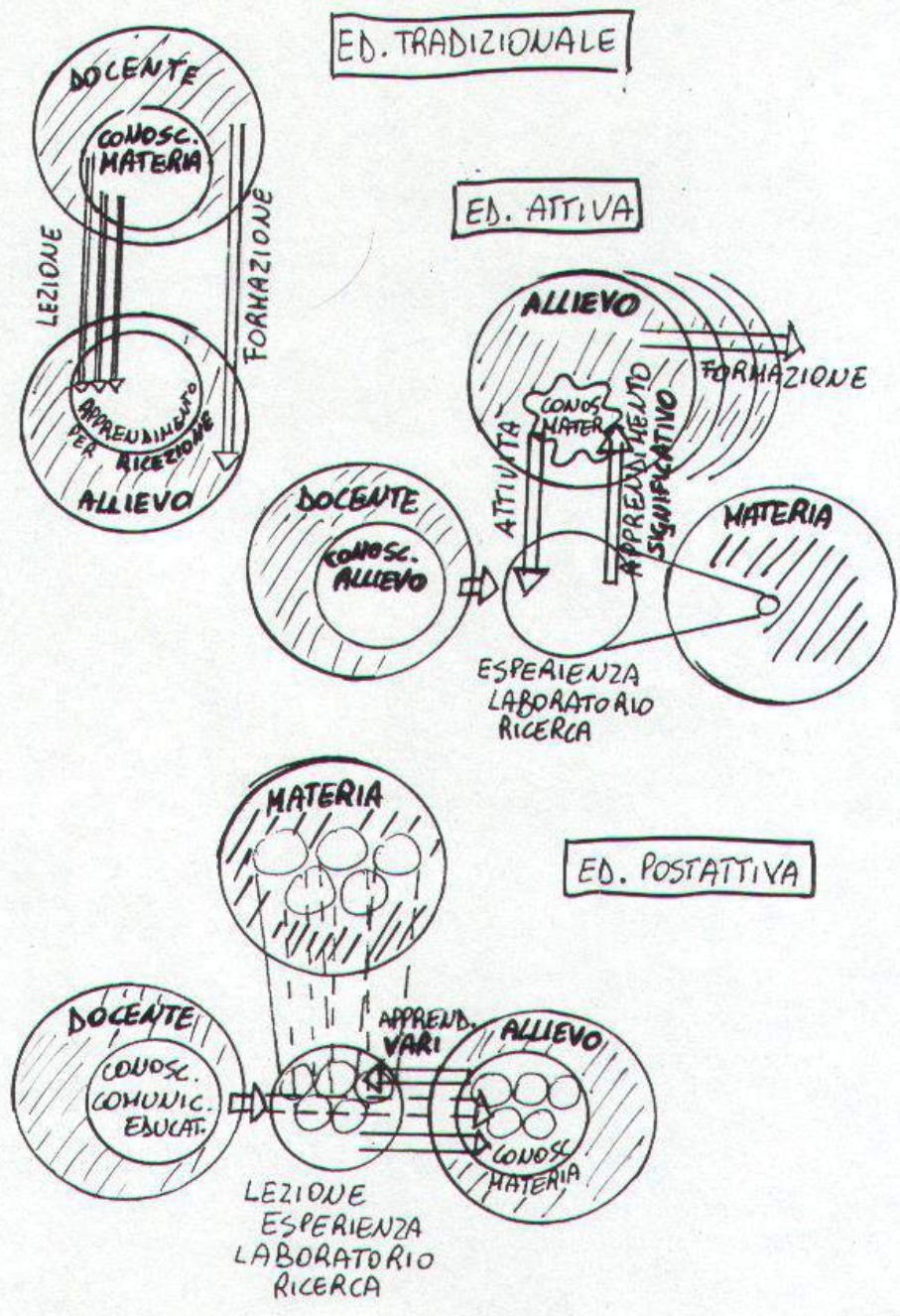


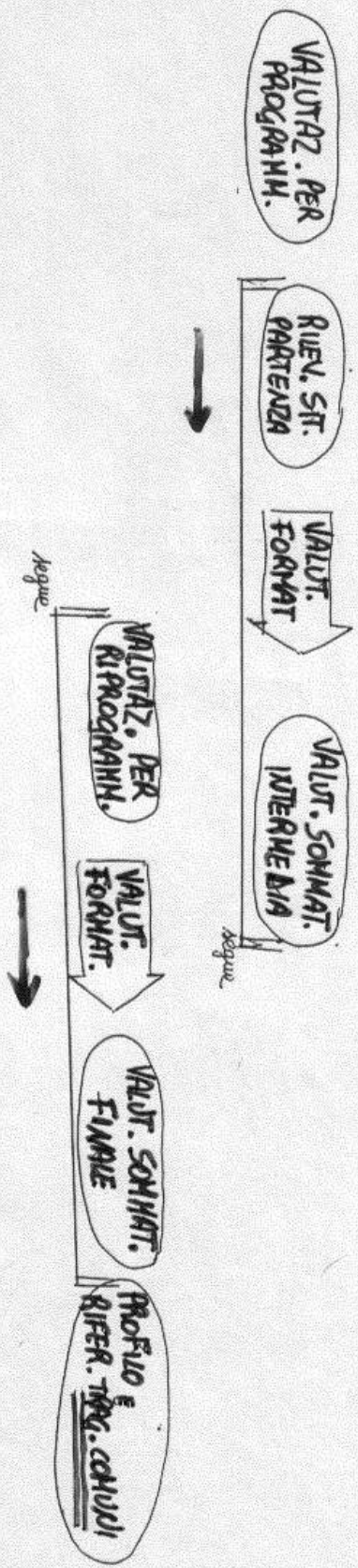
Fig. 1



*Collabora
NETOS.
2/94*

Fig. 2

2) Struttura lineare annuale:



3) Struttura ciclica curricolare:

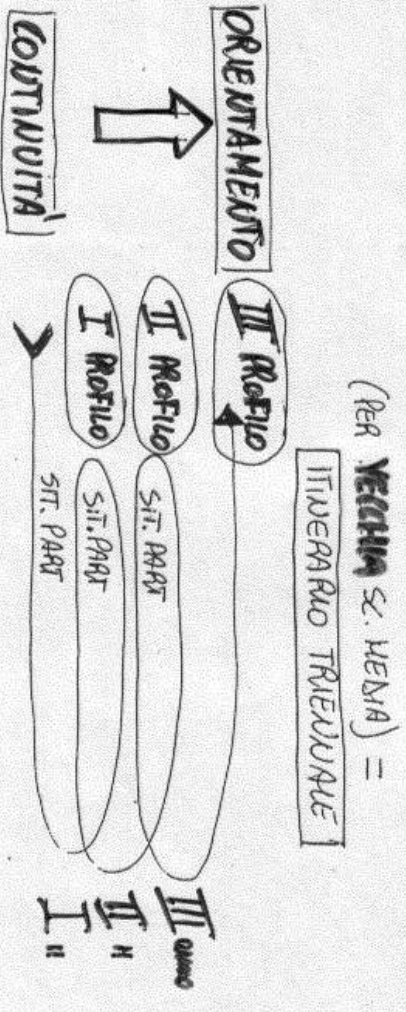


Fig. 3

Sintesi sul concetto di Programmazione

note
4

- Fino al II dopoguerra i programmi di tutte le discipline e di tutte le scuole sono ELABORATI di CONTINUITÀ sempre più approfonditi secondo una Struttura ricorsiva per dimensione storica. L'inequante è settore di cultura nel momento in cui la ricostruzione (fenomeno gentiliano) nelle menti dell'allievo. Dall'elementare alla superiore esiste un docente "prevalente" che amica l'unità fisica, psicologica e morale dell'inequante cognitivo e non cognitivo.
- Nel II dopoguerra, mentre la Pedagogia milanese le concezioni progettuali dell'ATTIVISMO e della TEORIA dell'ISTANZIONE, l'ordinamento scolastico definisce le competenze degli OO. CC. per redigere le scuole come una COMUNITÀ (azione educativa), e la didattica studia i rapporti tra Programma/Programmazione/Curricolo individuando nuove funzioni del docente (Attività didattiche):
 - con le n. medie imporre le problematiche di:
 - UNITÀ dell'INSEGNAMENTO = INTERDISCIPLINARITÀ -
 - INDIVIDUALIZZAZIONE = ATT. INTEGRATIVE e SOSTEGNO -
 - CONTINUITÀ = dall'INDUZIONE alla DEDUZIONE -
 - VALUTAZIONE = dal VOTO, al PROFILO, al GIUDIZIO -
 - e del CURRICOLO con la PROGRAMM. EDUCATIVA al fine di ADEGUARE i PROGRAMMI NAZIONALI
- Progressivamente si concettualizzano i diversi livelli di progettazione e le operazioni programmatiche più adeguate a ciascuno. In particolare nell'attività didattica si discute la programmazione per obiettivi e si studia la programmazione per concetti.

pag. 61

Addebi.
6/96
M. M.

Fig. 4

Strutture curricolare di una disciplina - Vallat 5/16

- a) Finalità disciplinari (definite nel quadro di un preciso piano di studi per un determinato ciclo scolastico) costituiscono "il sistema di disposizioni / qualità / persone / relazioni / fonti / eventi / percorsi / risultati della pratica attiva della scuola - Sono indicate con termini del significato "generico", ma rivestono il massimo grado di prescrittività : prefigurando il progetto educativo al livello più generale, per il necessario sforzo fine/mezzi, esercitano una normatività pedagogica e metodologica negli altri elementi delle discipline -
- b) Obiettivi didattici, costituiscono la "materializzazione" delle finalità disciplinari, con la loro traduzione operativa, e perciò sono descritti come prestazioni direttamente osservabili e, talvolta, anche misurabili, con un verbo all'infinito. La prescrittività degli O. ha un valore giuridico, perché è con preciso riferimento a queste prestazioni che si misura la molalità dell'allievo (perciò vanno verificate, controllate e documentate in modo non ambiguo e con "trasparenza").
- c) Contenuti didattici, rivestono il minor grado di prescrittività, perché con valide argomentazioni è possibile, entro certi limiti, esercitare una scelta tra gli argomenti indicati nel Programma Nazionale (non legittimo per Finalità e Obiettivi).
- d) Indicazioni metodologiche (del Programma Nazionale) hanno solo valore orientativo di suggerimento, ma è legata alla responsabilità del C.C., nell'ambito del processo di Programmazione, redigere quel coordinamento per il "unito dell'insegnamento" che trova il suo primo elemento nel confronto e nella conciliazione dei criteri di metodo pur nel rispetto della libertà d'insegnamento.
- e) Verifica e valutazione, riguardano l'apprendimento dell'allievo, ma anche l'insegnamento del docente e l'azione educativa della scuola e vanno legate a forme di individualizzazione per assicurare il "diritto allo studio".

Fig. 5

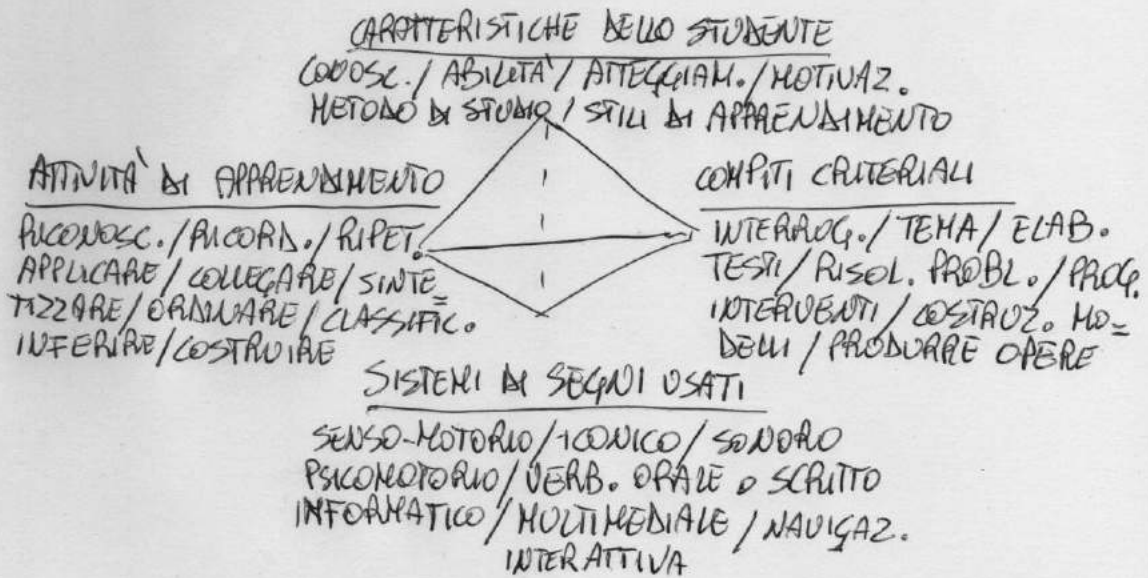
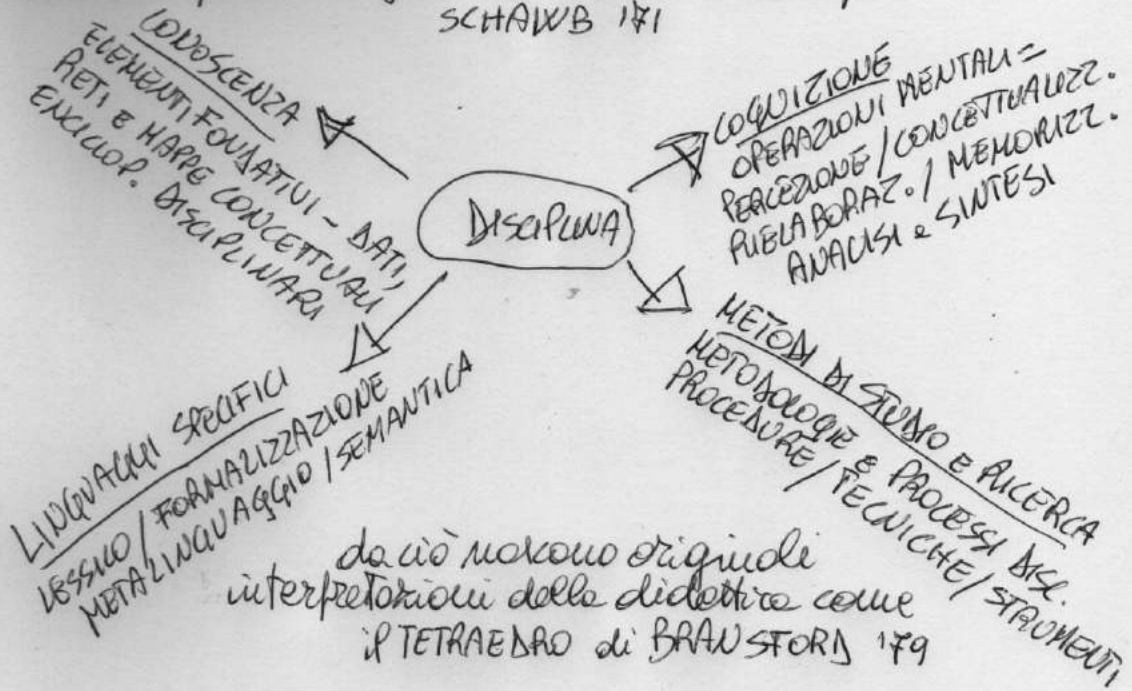
dei Programmi del 199 + delle schede di valutazione +
dalle Carte dei Servizi = azione C.C.

Notab.
96/96

- a) dal quadro delle FINALITÀ (nel P.E.d'I.) e dalle indicazioni per la rilevazione delle situazioni iniziali e finali si estraggono gli OBIETTIVI EDUCATIVI (comuni a tutte le discipline) e si condividono METODI e STRUTTURE, CRITERI di VALUTAZIONE, INTERVENTI INDIVIDUALIZZATI nel Programma Educativo Annuale di Classe (linee generali) -
- b) ciascuna disciplina, secondo una struttura curricolare, definisce il proprio Progetto didattico (Finalità, Obiettivi, Contenuti, Metodi e Criteri per le verifiche) alle linee del Programma del C. di C. e tenuto conto del Programma N.
* si tratta degli O. didattici relativi a competenze disciplinari e pluridisciplinari -
- c) dopo la Verifica iniziale,
- d) si predispongono le iniziative d'individuazione del C. di C., e si definiscono (in ordine alle linee generali individuate in fase iniziale) le attività di formazione integrate e di sostegno con Progetti che si aggiungono a completamento del Programma Educativo Annuale - (contratto format.)
- e) che andrà verificato al I quadrimestre e, se necessario, riprogettato nel II q. con la medesima procedura - per
- f) concludersi con la relazione finale del C. di C. fin i flussi di lavoro delle discipline e i giudizi finali degli alunni - La R.F. deve confrontare quanto progettato in a con quanto verificato in e, perciò
- g) la relazione finale dovrebbe essere autocritica in C.C. (almeno quella delle dom. d'esame) per reclutare gli eventuali aggiustamenti del P.E.d'I. e della Programmazione.

Fig. 6

Ma accanto alle Strutture progettuali sumiste anche una
 Strutture epistemologica di alcune direzioni di studio
 SCHAWB 171



Adde.
 197

Fig. 7

Un curriculum continuo di educazione linguistica coi materiali Ripamonti (da www.dellabiancia.it/integrazione.htm)

1) Linguaggio verbale e linguaggi non verbali

Con R. Vianello (cfr. bib. n. 1), possiamo considerare come le principali teorie psicolinguistiche moderne assegnino al linguaggio verbale vari compiti, come quello di costituire uno degli strumenti fondamentali del pensiero per conoscere e rappresentarsi la realtà, per astrarne dei significati, per agire coscientemente su di essa e per anticiparla: quello linguistico è il materiale principale, dunque, per la conoscenza dichiarativa (formazione delle conoscenze, dei concetti e delle reti cognitive mediante proposizioni) e, comunque, uno strumento importante anche per il trattamento e la memorizzazione dei dati della conoscenza procedurale (conoscenza delle procedure e delle modalità esecutive mediante controllo verbale sulle azioni, cfr. bib. n. 2), ma, soprattutto, è l'unico capace di attingere compiutamente alla metacognizione.

Certamente nell'ambito della funzione cognitiva non è l'unico mezzo che il pensiero può utilizzare, perché, almeno per quanto riguarda la conoscenza procedurale, giocano un grande ruolo per la prima elaborazione dei contenuti di conoscenza anche le componenti prassiche e iconiche (qui comprensive anche di quelle sonoro-ritmico-musicali), supportate da materiali corporei e senso-percettivi. Anzi, a questo proposito non si può non ricordare come la Scuola di psicologia storico-sociale (Vygotskij e Lurija, per ricordare solo i principali Autori) abbia colto proprio in queste componenti immaginifiche (cfr. bib. 3 e 4) i nuclei dei significati che si vanno realizzando in quella dimensione chiamata poi, dopo la linguistica chomskyana, struttura profonda dell'enunciato.

Ma il linguaggio verbale è considerato anche uno dei vari modi che ha l'uomo per esprimere ciò che gli urla dentro. E con questo si vuole mettere l'accento sia sui processi soggettivi di codificazione del messaggio che possono risultare anche del tutto non condivisi dall'altro generalizzato e, pertanto, non riconosciuti (taluni sono del tutto inconsci e, con ciò, non riconosciuti persino dal soggetto medesimo che li ha espressi), sia, e soprattutto, sulle dinamiche interne profonde (i bisogni psicofisici e le pulsioni) e sulle dinamiche transazionali (le relazioni psicosociali) che hanno prodotto questo bisogno di espressione-liberazione. Anche in questa dimensione il linguaggio verbale si affianca ad altri linguaggi non verbali presenti fin dall'inizio della vita, come il linguaggio dell'inconscio di S. Freud e della Psicoanalisi, o il "dialogo tonico" di Wallon (cfr. bib. n. 5).

Un'evoluzione, infine, dell'intenzionalità espressiva costituisce il terzo compito riconosciuto dagli Autori al linguaggio verbale; quello di mezzo di comunicazione con l'altro. In questa direzione l'accento è posto sui processi neuropsicologici e socioculturali di costruzione del codice condiviso e dei sistemi di regole lessicale, morfosintattico, testuale e pragmatico; processi appresi in gran parte in modo spontaneo nel corso dell'esperienza sociale e determinati dalla semplice esposizione alla lingua parlata (e, almeno inizialmente, anche alla lingua scritta) per le abilità linguistiche elementari.

Anche in questo terzo ambito, nella letteratura psicopedagogica si parla di linguaggio per ogni sistema di segni o codice condiviso, perciò si parla di un linguaggio visivo (e visuale quando i segni sono culturali e non semplicemente naturali), intendendo l'organizzazione dei referenti visivi (o dei segni visuali, come nell'opera d'arte pittorica la linea, il colore, la luce ecc., per ciascuna delle arti visuali); di un linguaggio sonoro e musicale come organizzazione dei segni acustici naturali (rumori, silenzio ecc.) e culturali (suoni, pause, ritmi, melodie ecc.); di linguaggi del corpo e del movimento come complesso dei segni afferenti a differenziati sistemi comunicativi caratteristici della dimensione corporeo-motoria dell'uomo (cfr. bib. n. 6); e, infine, di linguaggi plurimi per quei sistemi di segni combinati tra i precedenti (audiovisivo, drammatico-teatrale, ecc.).

2) Educazione linguistica: linee di metodologia

Tutto ciò comporta evidentemente delle conseguenze pratiche specifiche nell'educazione del linguaggio in soggetti portatori di handicap. La più immediata è che parallelamente all'insegnamento delle regole linguistiche per l'acquisizione della lingua, vanno sempre sviluppate le esperienze prassiche e iconiche che sostanziano i significati linguistici. E subito dopo questa, viene la regola che, per rafforzare i processi di simbolizzazione e referenza nell'ambito verbale, è necessaria l'attivazione dei medesimi processi nell'ambito dei diversi linguaggi non verbali, con formazione così di processi "trasduttivi" (ci perdoni il fisico dell'abuso del suo linguaggio), intendendo in tal modo la possibilità di facilitare la comprensione nel codificare secondo più codici e nel far interagire l'uno con l'altro di tali messaggi per produrre una "ridondanza di significato".

Indicazioni immediate in questa direzione si possono raccogliere non solo da alcuni Autori (cfr. bib. n. 7), ma anche dal senso generale attribuito dai Programmi nazionali della scuola primaria (Dpr 104/85) al potere produttivo di creatività delle attività espressive e non verbali su quelle più strettamente cognitive e di ricerca, e dai Nuovi ordinamenti della scuola dell'infanzia (Dm 3/6/91) alla circolarità causale che si deve instaurare tra Campi d'esperienza educativa e ricostruzione dei linguaggi dei Sistemi simbolico-culturali e competenza espressivo-semantiche.

In altre parole, il curricolo specifico dell'educazione linguistica, con tutte le sue dimensioni, nell'intervento scolastico finalizzato all'integrazione, va immerso nel più ampio curricolo generale rivolto al potenziamento della funzione espressivo-comunicativa. Perché mentre il sistema di regole che presiede alla produzione linguistica è il risultato dello sviluppo linguistico conseguito dal soggetto, la dimensione espressivo-comunicativa rappresenta, invece, l'area di sviluppo potenziale, estesa ben al di là dello sviluppo linguistico già conseguito: è proprio per tale ragione che si giustifica l'esperienza comune del fatto che la comprensione preceda di gran lunga la produzione linguistica.

Perciò il problema dell'insegnamento è proprio quello di indurre un trasferimento tra i due settori, ponendo l'apprendimento in testa allo sviluppo e non viceversa, come accade generalmente con altre formule metodologico-didattiche utilizzate in ambiti scolastici per derivazione dalle tecniche terapeutico-riabilitative ispirate alla normalizzazione degli atti (sviluppo) prima dell'apprendimento (cfr. bib. n. 8). È del tutto evidente che il curricolo espressivo-comunicativo per il disabile tende a coniugare tutti i diversi linguaggi già nominati e tutti i sistemi simbolici sia in forme disciplinari, sia in forme multi e interdisciplinari, venendo così a definire lo sfondo integratore delle esperienze espressive-comunicative che può sostanziare di nuovi atteggiamenti, nuove competenze e nuove acquisizioni contenutistiche il curricolo linguistico specifico. In tale senso è interpretabile anche il Modello Oloedinamico di Titone (cfr. bib. n. 9) riferito alla struttura triplanare gerarchica dell'apprendimento linguistico per lo sviluppo della persona.

Ma non basta. Sussistono chiare opzioni metodologico-didattiche anche all'interno del curricolo specifico. Per poter toccare l'area potenziale dello sviluppo personale, infatti, l'intervento di insegnamento deve potersi compiere in modo strettamente individualizzato e personalizzato, ma pur sempre in situazione interattiva. Nascono dunque due ordini di problemi, il primo è riferito alla ricerca delle più adeguate modalità gestionali della classe o delle classi parallele (programmazione dell'azione educativa) e può venir risolto con relativa facilità solo tenendo presente la didattica per piccoli gruppi (cfr. bib. n. 10).

Il secondo è più complesso perché riguarda l'organizzazione dei contenuti (programmazione dell'attività didattica). In questo ambito le soluzioni sono molte e diverse, ma afferiscono fondamentalmente a due sole categorie: le didattiche centrate su una programmazione rigida e secondo un'organizzazione logica dei contenuti e tassonomica

degli obiettivi (cioè gli obiettivi vengono derivati dall'analisi delle abilità finali), che si presentano, tutto sommato, facili da progettare prima e da attuare e verificare in seguito. E poi abbiamo le didattiche centrate su un progetto essenzialmente flessibile in massima parte guidato e controllato dalla valutazione formativa, da arricchire di esperienze, argomenti, integrazioni "in itinere", e secondo un'organizzazione psicologica dei contenuti ed epistemologica degli obiettivi (perché questi sono collegati ai fondamenti strutturali della disciplina). Queste ultime forme d'insegnamento possono risultare molto più impegnative da controllare e valorizzare, e tuttavia godono giustamente di un valore educativo molto significativo per l'accoglienza, la promozione e l'attivazione della persona anche disabile.

La qualità professionale del docente, dunque, diventa essenziale all'applicazione di queste forme personalizzate d'insegnamento, ma subentrano anche altre caratteristiche del processo educativo medesimo che vengono assumendo il senso di requisiti non più trascurabili: tra le altre la continuità dell'intervento educativo e didattico, all'interno di un curricolo linguistico continuo tra le diverse scuole che accolgono successivamente l'alunno (continuità longitudinale), tra le diverse agenzie educative (continuità orizzontale) e tra le diverse discipline scolastiche (continuità trasversale), riveste per il portatore di handicap un ruolo determinante (cfr. bib. n. 11). Si può ormai tranquillamente affermare, infatti, che lo sviluppo delle funzioni, conseguente allo sviluppo della persona, può essere stimolato solo da un intervento continuo nelle finalità e nelle procedure.

3) Il curricolo linguistico continuo: un progetto in 5 tappe

Le premesse su cui costruire il curricolo continuo sono strettamente collegate l'una all'altra: il primo concetto da osservare è che la Competenza Comunicativa (come capacità di agire comunicativamente secondo uno scopo intenzionalmente perseguito e in modo adeguato al contesto psico-sociale) ingloba la Competenza Linguistica (come capacità di esprimere verbalmente il proprio pensiero e di afferrare il pensiero altrui comprendendone il messaggio verbale), ma è a sua volta inglobata dalla Competenza Relazionale (come capacità di rapportarsi agli altri) e affianca la Competenza Espressiva (come capacità di esprimere con i linguaggi non verbali i propri atteggiamenti ed i propri stati d'animo e di comprenderne gli altrui), cfr. bib. n. 12.

Nell'ambito della Competenza Linguistica i due processi, già indicati, di codifica del pensiero nel linguaggio e di decodifica del linguaggio nel pensiero si realizzano mediante differenziate modalità di linguaggio orale (parlato e ascolto) e scritto (scrittura e lettura), ma con riferimento comune ad un complesso di regole di trasformazione (la grammatica generativa trasformazionale di N. Chomsky, cfr. bib 13) che permette di trasformare la struttura profonda (semantica) del pensiero nella struttura superficiale (fonetica o grafica) dell'enunciato (discorso e scrittura) e viceversa (ascolto e lettura).

Altro elemento concettuale di forte significato è, poi, l'organizzazione dell'enunciato linguistico mediante due assi: quello Paradigmatico che presiede alla scelta dei termini secondo criteri semantico-lessicali, e quello Sintagmatico che realizza l'integrazione successiva, la collocazione e gli adattamenti dei termini secondo criteri morfologico-sintattici (cfr. bib. n. 14). Richiamati così sinteticamente alcuni concetti di linguistica, si può ora affrontare il problema di come il curricolo, pur nella sua unità e continuità, evidenzii il prevalere successivo di taluni processi che possono individuare vere fasi di sviluppo della Competenza Linguistica e così meglio predisporre alla programmazione scolastica.

I fase: SVILUPPO DEL LINGUAGGIO ORALE (con funzione prevalentemente strumentale e finalizzata). Benché gli Autori distinguano le caratteristiche legate al SAPER PARLARE da quelle del SAPER ASCOLTARE, nella situazione di vita quotidiana le due abilità sono fuse insieme nel SAPER DIALOGARE e a questa categoria si fa riferimento,

individuando tra le sue peculiarità il fatto che SIGNIFICANTI e SIGNIFICATI si costruiscono interattivamente nel dialogo (cfr. da ultimo bib. n. 15). In altre parole si utilizza l'interazione linguistica per far apprendere il linguaggio senz'altro, ma ancor di più per far apprendere ad usare correttamente il pensiero. Le categorie logico-linguistiche che supportano l'intervento didattico sono attinenti alle operazioni logiche e infralogiche, come si potrà leggere più avanti.

II fase: APPRENDIMENTO DI LETTURA E SCRITTURA (con funzione ancora prevalentemente decifratrice), seguendo le risultanze dei lavori di G. Sartori e con attenzione a quel complesso di capacità fonologiche e metafonologiche che caratterizzano l'uso consapevole della articolazione, nonché le forme di anticipazione stimulate dai processi cognitivi top-down (cfr. bib n. 16) e dalla comprensione dell'immagine.

III fase: SVILUPPO MORFOSINTATTICO DELL'ENUNCIATO (con forme di grammatica funzionale). Si tratta di espandere il lessico con corretta interpretazione paradigmatica e di innestarlo nella costruzione della frase e del piccolo testo (a livello di II articolazione) con corretta interpretazione sintagmatica.

IV fase: AVVIO ALLA COMPrensIONE DEL TESTO (come lettura approfondita). Partendo da testi descrittivi e narrativi (che facilitano la comprensione strutturale) si sviluppa la capacità di comprensione testuale, anche di livello inferenziale, mediante le strategie di analisi, studio e appunti con processi bottom-up e di rielaborazione col riassunto (cfr. bib. n. 17) .

V fase: APPRENDIMENTO DELLA COMPOSIZIONE SCRITTA. Con graduale passaggio dallo stampato maiuscolo alla scrittura in corsivo e utilizzando tecniche di facilitazione procedurale per supportare le potenzialità della memoria di lavoro, sviluppo delle capacità di espansione di un testo (cfr. bib. n. 18).

4) Le Carte/schede e le operazioni logiche e infralogiche

Ma, dopo queste sintetiche note di sfondo, veniamo, dunque, ai materiali Ripamonti. I sussidi del curricolo continuo sviluppato dall'Autrice si possono differenziare, avuto riguardo alle caratteristiche esterne di costruzione (ma non di funzionalità didattica, giacché si prevedono anche fasi di utilizzo contemporanee di entrambi), in due gruppi: le Carte/schede (più il libro Grande piccolissimo) e i Libri gioco.

Le Carte/schede consistono di 5 mazzi di carte illustrate e senza scritte dai seguenti titoli: 1) Carte strutturate; 2) Carte colore; 3) Carte Causa Effetto; 4) Carte Sottosopra e 5) Carte E dopo ...? ...Ancora!. Come si può subito cogliere intuitivamente dai titoli, le carte/schede, pur rimanendo uno stimolo strutturato per la comprensione e l'espressione linguistica (da cui consegue che le operazioni fondamentali rimangono quelle di simbolizzazione, verbalizzazione e concettualizzazione), sono destinate a descrivere contenuti logici e infralogici. Non sta ovviamente a me, in questa occasione, chiamare in causa l'opera piagetiana, che tuttavia rimane, come avrete senz'altro capito, un riferimento imprescindibile (cfr. bib. n. 19).

Posso però richiamare alla memoria almeno un punto essenziale per l'integrazione del disabile, e cioè che le nozioni logico-oggettive presuppongono un complesso d'operazioni mentali che, per Piaget (e, dopo di lui, per tutti), sono il risultato della rappresentazione simultanea sia delle azioni del soggetto sulle cose, sia della disposizione e delle qualità delle cose medesime. In tal modo si realizzano due grandi regni di nozioni: quello relativo alle caratteristiche distintive delle qualità delle cose (regno delle operazioni

logiche) e quello relativo alla collocazione spazio-temporale e alla connessione causale tra le cose (regno delle operazioni infralogiche).

I primi due mazzi di carte/schede e il libro sono legati al regno logico: le Carte strutturate favoriscono giochi di classificazione tra forme, colori, dimensioni e condizioni (pieno o vuoto); le Carte colore giochi di memorizzazione, classificazione per associazione e/o contrasto tra colori e funzioni/oggetto. Questo sussidio accanto agli aspetti logico-oggettivi offre non pochi spunti di tipo divergente e creativo. Per ultimo in questo gruppo il libro Grande piccolissimo avvia operazioni di classificazione e seriazione, con uso di quantificatori, fino alla costruzione della tabella a doppia entrata.

Gli altri tre mazzi sono legati al regno infralogico: le Carte causa effetto permettono di costruire sequenze di azioni e storie collegate le une alle altre sia lungo un asse temporale che su quello causale e, quando l'estrazione è casuale (naturalmente solo per i soggetti più abili), l'invenzione di nessi logici paradossali, inverosimili e di vari giochi linguistici. Le Carte sottosopra rappresentano delle categorie di animali disposti nelle diverse posizioni dello spazio con riferimento ad un elemento fisso, più alcuni simboli di direzione, rappresentazioni formalizzate dei significati spaziali, da utilizzare per avviare le operazioni di trasformazione tra i differenti sistemi di orientamento. Le Carte e dopo ...? ... ancora! rappresentano categorie/azioni e categorie/stati all'interno di sequenze cicliche, potendo così favorire sia semplicemente l'esplicitazione di nessi causali già definiti, sia la ricostruzione o l'anticipazione di ciò che precede o segue, quando a costruire i nessi è chiamato direttamente il soggetto.

E per comprendere appieno il senso di questi sussidi, bisogna sempre tener presente, come detto, che sono finalizzati certamente allo sviluppo dell'abilità linguistica: quell'abilità che si può realizzare 1) con la libera descrizione, prima, 2) con l'argomentazione esplicitativa che si sviluppa mano a mano che il gioco procede tra i componenti del gruppo e 3) con la ricostruzione narrativa che segue al completamento del gioco: tutte attività linguistiche accuratamente condotte dal docente sulla dimensione dello sviluppo potenziale del disabile.

Tuttavia questo processo comunicativo da un lato richiede la simbolizzazione linguistica dei percetti, degli schemi senso-motori, delle immagini, in una parola dei materiali senso-percettivi derivanti dalle azioni del gioco (i significati): cioè costruisce i significanti, collegandoli ad una dimensione ludica interattiva di espressione condivisa e di relazionalità emotivo-affettiva profondamente vissuta. Ma da un altro lato, quando torna a definire l'esperienza, va anche a concettualizzare i significati, a legarli in una rete cognitiva, a darne nuove interpretazioni, va a modificare la qualità dell'esperienza (realizzando la transazione deweyana tra i due piani del comportamento umano).

Questo curriculum linguistico, in definitiva, è rivolto prevalentemente alle abilità del linguaggio orale in lingua italiana, ma può divenire un ottimo strumento per l'apprendimento della lingua straniera orale. Parimenti può, sulla base di un questionario-intervista ben strutturato per l'osservazione dell'allievo, divenire per ogni settore operativo un valido strumento di misurazione. Così come si è accennato, poi, si origina e si completa adeguatamente mediante appropriati interventi di educazione psicomotoria e di educazione espressiva; può estendersi, d'altro canto, con percorsi più globali, anche in una dimensione integrativa, utilizzando altri materiali di lavoro (cfr. bib. n.20) e, infine, può costituire la premessa da svolgere analiticamente e operativamente in tutti gli argomenti opportuni del curriculum logico-matematico (cfr. bib. n.21).

5) I libri scomponibili e le operazioni metalinguistiche

Il secondo gruppo di sussidi di educazione linguistica Ripamonti è costituito da 5 libri cartonati e smembrabili nei rispettivi componenti. Dopo la costruzione/ricostruzione di

significanti e significati nelle operazioni logiche e infralogiche col linguaggio orale: ascolto e parlato, e soprattutto dopo aver creato le prime ipotesi spontanee sull'esistenza di quella strana "cosa" che è il linguaggio, il curriculum continuo prevede, infatti, il passaggio all'acquisizione del linguaggio scritto: inizialmente solo letto, col sussidio intitolato Leggere prima.

Questo libro è composto di figure complesse, di figure semplici raffiguranti tutti i componenti delle vignette complesse (e cioè azioni, mediante disegni parzialmente simbolici, oggetti e personaggi), di scritte relative alle figure complesse, di scritte relative alle figure semplici e di scritte di articoli e preposizioni, più un piccolo sostegno come leggio.

Il lavoro didattico parte dall'analisi verbale di una delle vignette complesse per individuarne il significato, i componenti, le azioni e definirne l'enunciato, passando solo successivamente a scrivere/leggere la frase utilizzando esclusivamente le figure semplici. Da questo momento si possono introdurre le prime scritte complesse riferite agli elementi principali delle scenette, inducendo così le prime decifrazioni di lettura spontanea, ma senza favorire facilitazioni meccaniche che anticipino i tempi. Si passa, infine, a ricostruire la frase completa con le tutte le singole scritte elementari, collocandosi a livello d'analisi della parola. Tutte queste operazioni si svolgono prima sul tavolo di lavoro poi sul leggio, così da far avviare una riflessione attenta e specifica sulla prima individuazione del testo scritto.

Non è possibile ovviamente descrivere oltre le procedure didattiche (del resto ampiamente descritte nei giochi proposti con le istruzioni in questo come in ogni altro sussidio didattico Ripamonti); tuttavia da questo semplice primo esempio si possono già individuare alcune delle principali strategie educative utilizzate. Volendo estremamente sintetizzare, posso dire che il sussidio può costituire l'evoluzione delle carte/schede, perché ad esse si aggancia col lavoro sintetico di costruzione/ricostruzione del testo/enunciato orale. Testo che risulta desunto dall'analisi di immagini fatto dall'allievo, cioè fondamentalmente attraverso un atto di anticipazione e spiegazione che assume i suoi riferimenti dal contesto: un vero atto di lettura mediante immagini.

Ora tale testo si rende concreto in un enunciato, in verità, ancora costruito solo immaginificamente e oralmente dall'allievo (metodo globale), ma codificato progressivamente nella lingua scritta con la collaborazione del docente ed evidenziato sul leggio. E da qui si procede oltre, quando l'area dello sviluppo potenziale dell'alunno lo richiede, inducendolo e sviluppando contemporaneamente le abilità fonologiche trasmodali e metafonologiche richieste dal processo di letto-scrittura da un lato: abilità senz'altro molto importanti tuttavia soltanto strumentali, e le ipotesi di spiegazione del processo medesimo, vere e proprie abilità metacognitive strategiche dall'altro.

Riferimenti fondamentali per la dimensione didattica posta in essere dal sussidio Ripamonti sono, dunque, i modelli clinici e neuropsicologici di sviluppo del processo di acquisizione della lettura (cfr. bib. n.22). In particolare il passaggio della funzione dalla codificazione preconvenzionale a quella convenzionale che corrisponde al passaggio da una modalità di lettura globale/ideografica, origine del processo di sviluppo per tutti coloro che devono imparare a leggere, alla modalità fonologica da una parte e alla modalità visivo-lessicale o visivo-semantiche dall'altra, stili di lettura che permettono così di desumere tutta la diagnostica dei problemi di apprendimento legati a questa abilità linguistica.

Il Curriculum continuo procede oltre con la serie degli altri sussidi. Parole in libertà: testo base, comincia ad avviare il lavoro linguistico su due diverse dimensioni: quella lessicale con la costruzione dei campi semantici e quella morfo-sintattica della costruzione della frase e della sua articolazione, corrispondenti ai due assi linguistici paradigmatico, la prima, e sintagmatico, la seconda. In particolare a supporto dell'espansione della frase

sono presenti nel libro numerosi simboli per i pronomi, per gli avverbi ecc., secondo un procedimento didattico che trova i suoi riferimenti scientifici immediati nel modello di grammatica generativa-strutturale di Parisi e Antinucci (cfr. bib. n.23) e riferimenti iconici alla Lingua Italiana dei Segni (cfr. bib. n. 24).

Con Parole in libertà: racconti si definisce la costruzione e si avvia la trasformazione della frase, partendo sempre dall'analisi di figure per arrivare alla definizione di un enunciato sul quale, poi, si sviluppa il lavoro di composizione e scomposizione "fraseale". Ma si tratta anche del primo testo narrativo, e qui si avviano tutte le operazioni di comprensione e ricostruzione che troveranno compiutezza in Storie scomposte. Con tale sussidio, infatti, si comincia a lavorare su di un testo complessivo (sette piccole storie che si combinano in una grande storia unica) rappresentato da gruppi di figure intere, ciascuna delle quali è scomposta nelle parti componenti con figure "scomposte". Alle diverse forme di ricostruzione sul piano dell'immagine, poi, fanno completamento quattro testi di complessità graduata, che costituiscono il vero riferimento del lavoro di lettura e comprensione e che a loro volta sono "scomposti" a partire dalle singole stringhe di narrazione che li compongono.

L'ultimo dei sussidi è Storie ad incastro, dove sulla medesima struttura iconico/narrativa di contesto si possono alternare differenziate rappresentazioni. Il lavoro linguistico parte da una singola configurazione iconica e, dunque, da un determinato testo, per poi passare progressivamente alla ridefinizione del medesimo per l'introduzione successiva di variazioni degli elementi del contesto, indotte dalla progressiva sostituzione delle figure componenti della vignetta intera, con uso dei connettivi logici più adeguati. Anche in questo caso l'estrema articolabilità del materiale e la conseguente possibilità di sceglierlo e strutturarlo in conseguenza delle capacità dell'allievo, permettono la realizzazione di un apprendimento che tocca l'area di sviluppo potenziale, potendo variare i livelli di difficoltà linguistica e di capacità cognitiva sottostante ai compiti linguistici.

6) In conclusione ecco il curricolo continuo

Il pacchetto dei materiali Ripamonti, come si è ormai capito, costituisce un sussidio di notevole validità nell'educazione linguistica del disabile (ma anche dell'alunno non in difficoltà), perché è strutturato come un curricolo continuo per la scuola dell'obbligo (cfr. bib. n. 25) che si definisce progressivamente nel corso di una situazione interattiva. Le sue prerogative migliori sono anche i suoi limiti, nel senso che il lavoro linguistico è necessariamente limitato, quanto alla dimensione testuale, a trattare prevalentemente un solo tipo di testo. Ma non si deve chiedere allo strumento più di quanto possa dare. Per quest'ambito sarà compito del docente, quando l'alunno disabile perviene a sufficienti livelli Lessicali, Morfosintattici e Pragmatico-testuali con i materiali Ripamonti, proseguire il curricolo con altri tipi di testo e, possibilmente, anche utilizzando tecniche di animazione e drammatizzazione per stimolare l'appropriazione delle funzioni comunicative da parte dell'allievo.

A conclusione di questa sintetica presentazione dei materiali Ripamonti rimane, ormai, solo di proporre due diverse interpretazioni, una prevalentemente finalizzata alla progettazione educativa e didattica (scheda A) ed una alla descrizione dell'errore dell'allievo (scheda B), dello strumento che permette di collocare l'intervento didattico al livello cognitivo ed abilitativo dell'alunno. Strumento che se compilato assiduamente diventa anche supporto della documentazione scolastica.

SCHEDA A

SCHEDA DI OSSERVAZIONE E PROGETTAZIONE PER LA DIDATTICA DELL'EDUCAZIONE LOGICO-LINGUISTICA (M. P. Dellabiancia 1994)

1. Itinerario didattico o ambito disciplinare o argomento dell'Unità Didattica

.....

1.1 Obiettivo intermedio/finale o contenuto

Operazione logico-linguistica richiesta dal conseguimento dell'obiettivo o dall'apprendimento dell'abilità o dalla conoscenza dell'argomento o dall'acquisizione dell'atteggiamento:

.....

data descrizione dell'esito della prova

.....

descrizione analitica del procedimento realizzato dall'allievo per affrontare la prova

.....

.....

.....

da cui discende, cosa manca? Quali difficoltà emergono?

.....

.....

Intervento didattico ipotizzato per risolvere i problemi emersi

.....

.....

.....

Successivo intervento realizzato

data esito della ripetizione della prova

SCHEDA B

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DELLE COMPETENZE LOGICO - LINGUISTICHE O DI ANALISI DELLE DIFFICOLTÀ (M. P. Dellabiancia 1994)

a) Titolo del materiale didattico utilizzato

.....

b) Operazione logico-linguistica impegnata

.....

c) Attività, gioco, esercizio, compito realizzato e strategie espresse all'osservaz. del docente

.....

.....

d) Spiegazione riferita dall'alunno delle operazioni effettuate nell'eseguire il compito

.....

.....

e) Situazione organizzativa (di classe o di piccolo gruppo o individuale)

.....

f) Collegamento con la programmazione curricolare, motivazioni della eventuale uscita dalla classe e modalità di utilizzo del lavoro individuale dell'alunno da parte del lavoro della classe

.....

.....

g) Descrizione delle abilità e/o disabilità linguistiche (orali, scritte) espresse nell'affrontare il compito (lessicali, articolatorie, morfo-sintattiche, testuali)

.....

.....

.....

h) Indicazioni per la programmazione educativa e didattica

.....

Biblio ed emerografia di riferimento:

- 1) R. Vianello e F. Bolzonella, IL BAMBINO PORTATORE DI HANDICAP E LA SUA INTEGRAZIONE SCOLASTICA, Juvenilia Bergamo 1988.
- 2) E. D. Gagné, PSICOLOGIA COGNITIVA E APPRENDIMENTO SCOLASTICO, Sei Torino 1989.
- 3) L. S. Vygotskij, LO SVILUPPO PSICHICO DEL BAMBINO, Editori Riuniti Roma 1973.
- 4) A. R. Lurija, PROBLEMI FONDAMENTALI DI NEUROLINGUISTICA, Armando Roma 1978.
- 5) H. Wallon, L'ORIGINE DEL CARATTERE NEL BAMBINO, Editori Riuniti Roma 1974.
- 6) Per una prima ricognizione e analisi delle tematiche connesse: M. P. Dellabiancia, a) IL CORPO NEL PENSIERO FILOSOFICO E PEDAGOGICO; b) LA CONTINUITÀ DELL'EDUCAZIONE DEL CORPO DALL'INFANZIA ALL'ADOLESCENZA, in "Didattica del movimento" rispettivamente n. 75 annata 1991 e n. 84 annata 1993; c) SCHEMA CORPOREO E CONCEZIONI DEL CORPO; d) EDUCAZIONE DEL CORPO E LINGUAGGIO DEL MOVIMENTO; d) OSSERVARE E MISURARE LO SVILUPPO PSICOMOTORIO; e) LA VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO PSICOMOTORIO; f) UNA TASSONOMIA DEI LINGUAGGI NON VERBALI; g) GIOCHI DI CONTATTO CORPOREO E DI ANIMAZIONE in "Scuola e didattica" rispettivamente nn. 4 e 9 anno XL, 4, 6 e 13 anno XLI e 4 anno XLII.
- 7) A. Maxia, L'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEGLI ALUNNI PORTATORI DI HANDICAP, in "Ricerche didattiche" n. 305 annata 1987; R. Titone et alii, L'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEI BAMBINI HANDICAPPATI: UNA RICERCA, Bulzoni Roma 1981; J. Bickel, L'EDUCAZIONE FORMATIVA, Belforte Livorno 1982.
- 8) M. P. Dellabiancia, CRITERI METODOLOGICO-DIDATTICI NELL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEI DISABILI, in "Chinesiologia", n. 1 annata 1994 e I NUOVI PROGRAMMI DEI CORSI BIENNALI DI SPECIALIZZAZIONE in "Scuola Handicap" n. 2 anno 1996.
- 9) R. Titone, ORIENTAMENTI DELLA PSICOLINGUISTICA APPLICATA ALLA GLOTTODIDATTICA, in "Avamposti di Psicolinguistica applicata", Armando Roma 1981.
- 10) Sull'argomento si possono consultare utilmente: AA. VV. I GRUPPI NELLA SCUOLA CHE CAMBIA, Del Noce Villa del Conte 1990; AA. VV., TEAM TEACHING, Loescher Torino 1973; F. De Bartolomeis, LA RICERCA COME ANTIPEDAGOGIA, Feltrinelli Milano 1975; R. e K. Dunn, PROGRAMMAZIONE INDIVIDUALIZZATA, Armando Roma 1979.
- 11) M. P. Dellabiancia, BASI PEDAGOGICHE DELLA NORMATIVA SULLA CONTINUITÀ EDUCATIVA PER L'ALUNNO DISABILE, in "Chinesiologia", Gennaio-Marzo 1994 e LA VALUTAZIONE DELL'ALUNNO IN SITUAZIONE DI HANDICAP NELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO in "Scuola Handicap" n. 2 anno 1995.
- 12) M. S. Barbieri, GLI INIZI DEL LINGUAGGIO: ASPETTI COGNITIVI E COMUNICATIVI, La Nuova Italia Firenze 1977.
- 13) N. Chomsky, IL LINGUAGGIO E LA MENTE in "La Ricerca" nn. 19 e 21 annata '71.
- 14) M. L. Altieri Biagi, LINGUISTICA ESSENZIALE, Garzanti Milano 1987.
- 15) C. Pontecorvo, INTERAZIONE SOCIALE, MEDIAZIONE CULTURALE, INTERIORIZZAZIONE, in a cura di B. Vertecchi, FORMAZIONE E CURRICOLO, La Nuova Italia Firenze 1994.
- 16) C. Merini, I PROBLEMI DELLA LETTURA, Bollati Boringhieri Torino 1991 e G. Pinto, DAL LINGUAGGIO ORALE ALLA LINGUA SCRITTA, La Nuova Italia Firenze 1993.
- C. Cornoldi e Gruppo MT, GUIDA ALLA COMPrensIONE DEL TESTO, Ed. CNIS.
- 18) Autori Vari, GUIDA ALLA LINGUA SCRITTA, Ed. Riuniti Roma 1986.
- 19) Nell'ampia opera di J. Piaget si possono trovare testi specifici per ciascuna operazione logica e infralogica. Lungi dall'entrare nell'esplicazione del pensiero di tale Autore, esaurientemente compiuta da Petter e Filograsso cui si rimanda, qui si indica un testo di

sintesi divulgativa: PSICOLOGIA E SVILUPPO MENTALE DEL BAMBINO, Mondadori Milano 1990.

20) Si consideri il Progetto ELLE dello IARD nelle Edizioni di Giunti & Lisciani e gli itinerari didattici proposti in M. Orsolini, GUIDA AL LINGUAGGIO ORALE, Editori Riuniti Roma 1988.

21) Si considerino i materiali di Z. P. Dienes nelle Organizzazioni Speciali; il Progetto Nuffield per la matematica nelle Edizioni Zanichelli; le opere del Gruppo EMMEPIÙ nelle Organizzazioni Speciali e il programma audiovisivo di M. Pellerrey sulla didattica dei nuovi programmi per la scuola elementare.

22) Ci si riferisce alle opere di G. Stella, G. Cossu e G. Sartori.

23) D. Parisi e F. Antinucci, ELEMENTI DI GRAMMATICA, Boringhieri Torino 1973.

24) A cura di E. Radutzky, DIZIONARIO ELEMENTARE BILINGUE DELLA LINGUA ITALIANA DEI SEGNI, Kappa Roma 1992 e I. Stocchero, DENTRO IL SEGNO, Cleup Padova 1994.

25) AA. VV. PER UN CURRICOLO CONTINUO DI EDUCAZIONE LINGUISTICA NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO, Quaderno Irsae Lombardia n. 10 e Documenti n. 29 e EDUCAZIONE LINGUISTICA: TEMI E PROSPETTIVE Quaderno Irsae Veneto, Strumenti di lavoro 1993, n. 13.