



L'innovazione didattica nelle pluriclassi. Un'indagine esplorativa nelle piccole scuole delle comunità montane dell'Alto casertano

Educational innovation in multi-classes: An exploratory survey in the small schools of the mountain communities of the Alto Caserta

Rosaria Capobianco

Università Napoli Federico II, Napoli - rosaria.capobianco@unina.it

ABSTRACT

This paper analyzes the teaching practices used in the multi-classes present in the “small schools” of Alto Casertano and on the importance that these are incorporated in the training of teachers as a driving force for the quality of teaching. It is necessary to deepen the training of teachers who every year, more and more often, are catapulted into multi-classes, as teaching in heterogeneous classes requires didactic skills, innovative strategies and specific competences to be able to guarantee all students real meaningful learning, in respect for cognitive development. From the analysis of the contents of the interviews with the teachers of multi-classes conducted in the primary schools of the Alto Casertano it is clear that the Problem-Based Learning (PBL), peer education and collaborative learning (Johnson & Johnson, 1994) are fundamental within the small schools, but above all how important teamwork is, that is to give life to communities of practices, for sharing good practices.

Il presente contributo analizza le pratiche di insegnamento utilizzate nelle pluriclassi presenti nelle “piccole scuole” dell'Alto Casertano e sull'importanza che queste vengano incorporate nella formazione degli insegnanti come volano per la qualità della didattica. È necessario approfondire la formazione dei docenti che ogni anno, sempre più spesso, vengono catapultati nelle pluriclassi, in quanto la didattica nelle classi eterogenee necessita di abilità didattiche, strategie innovative e competenze specifiche per poter garantire a tutti gli studenti il vero apprendimento significativo, nel rispetto dello sviluppo cognitivo. Dalle analisi dei contenuti delle interviste alle docenti di pluriclassi condotte nelle scuole primarie dell'Alto Casertano si evince come il Problem-Based Learning (PBL) o apprendimento basato su un problema, l'apprendimento tra pari (peer education) e quello collaborativo (cooperative learning) siano fondamentali all'interno delle piccole scuole, ma soprattutto quanto sia importante il lavoro di team, cioè dar vita a delle comunità di pratiche, per la condivisione delle buone prassi.

KEYWORDS

Multi-grade class, sfide didattiche, Problem-Based Learning (PBL) formazione dei docenti.

Pluriclasse, educational challenges, Problem-Based Learning (PBL) teacher training.

Introduzione

La struttura della pluriclasse all'interno delle piccole scuole è un fenomeno ampiamente diffuso, anche a livello internazionale, infatti sono tanti i nomi che sono stati conati per indicare questo raggruppamento eterogeneo di alunni; la maggior parte delle ricerche presenti nella letteratura scientifica preferisce usare la denominazione *multi-grade class*, ma si legge, spesso, anche la definizione *composite class* oppure tutta una serie di etichettature come: *combination classes*, *double classes*, *split classes*, *mixed-age classes* e *vertically grouped classes* (Veenman, 1995).

Sicuramente la pluriclasse richiede un ragguardevole lavoro da parte dei docenti, più pianificazione, un'intensa collaborazione e una maggiore professionalità rispetto alla classe classificata "convenzionale" (Cushman, 1993; Gaustad, 1992; Miller, 1996). È necessario avere a disposizione un *tempo didattico* congruo per poter soddisfare le esigenze sia del docente, che dell'alunno. Laddove tutti questi elementi sono soddisfatti e pienamente messi in atto dal docente il successo della pluriclasse è garantito (Fox, 1997; Miller, 1996; Nye, 1993).

Sono tante le *sfide* didattiche affrontate quotidianamente dai docenti delle pluriclassi (*multi-grade classes*), sfide che vengono sostenute mettendo in atto tutte quelle strategie didattiche atte a garantire a tutti gli alunni il *successo formativo*, del resto diverse ricerche hanno potuto constatare come l'insegnamento nel contesto delle piccole scuole rappresenti un potenziale aggiunto per migliorare la qualità dell'insegnamento (Hargreaves, 2009; Carter, 2003). Tuttavia sarebbe ingannevole sostenere che tutti i docenti preferiscano insegnare nelle pluriclassi perché più stimolanti, in quanto è vero il contrario, ossia proprio perché l'insegnamento nella pluriclasse sembra essere più impegnativo rispetto alle classi tradizionali, i docenti preferiscono insegnare in quest'ultime perché non sempre hanno un vasto repertorio di strategie didattiche, ma soprattutto quella dedizione che serve necessariamente (Russel, 1998).

Le tante "piccole scuole" dislocate sul nostro territorio nazionale italiano, europeo e mondiale, in situazioni di isolamento geografico e con pluriclassi, offrono un modello pedagogico che, grazie all'UNESCO, diversi Stati, come la Svizzera, la Francia e gli Stati Uniti, stanno cercando di integrare nel loro sistema scolastico. In molti paesi del mondo il raggruppamento in un'unica classe, di bambini di età differente, è una consuetudine ricorrente, spesso infatti non sussiste un numero sufficiente di alunni per formare una classe omogenea per età, questo succede per tutte quelle *small rural schools*, dove la permanenza della scuola in un determinato territorio offre la possibilità di non disgregare la comunità d'origine (Nylor, 2000), infatti grazie alla permanenza della scuola i bambini non si allontanano dalla loro terra.

È pur vero che le pluriclassi possono formarsi ovunque (Boysee, 2002), anche dove non sussistono problemi legati all'isolamento geografico, anche perché sono in molti gli studiosi che ritengono l'eterogeneità di età, all'interno della stessa classe, un volano per l'apprendimento (Vincent, 1999, b). Basti pensare alle *teorie dell'apprendimento* che sostengono quanto sia importante per lo sviluppo cognitivo l'interazione con i coetanei e con l'ambiente, del resto gli stessi Bruner (1960) e Vygotsky (1978b) supportano l'idea che lo sviluppo cognitivo dei bambini piccoli derivi da uno sforzo continuo che permette di adattarsi all'ambiente. Anche Bandura (1977) nella sua *teoria dell'apprendimento cognitivo sociale*, sottolinea l'importanza di osservare e di modellare i diversi comportamenti, i vari atteggiamenti e le numerose reazioni emotive degli altri.

Per affrontare le tante *sfide* i docenti delle pluriclassi devono essere in grado

di progettare delle esperienze di apprendimento flessibili, divergenti e aperte, accessibili a tutti gli studenti che operando a diversi livelli, i docenti devono sapere *quando* e *come* poter utilizzare un raggruppamento omogeneo ed eterogeneo e in che modo progettare dei significativi compiti di gruppo cooperativo. I docenti devono essere competenti nel monitorare, valutare e registrare i progressi degli studenti usando metodi qualitativi come il diario di bordo e rapporti aneddotici con interazioni positive di gruppo e soprattutto devono saper sviluppare in ogni studente le tanto fondamentali abilità sociali (Vincent, 1999a).

Un'altra sfida per i docenti delle pluriclassi è riuscire favorire negli alunni la capacità di essere in grado di utilizzare i saperi appresi, sviluppando un "pensiero in azione" che cerca di andare oltre la sterile stratificazione di conoscenze inerti, ben rappresentata da un punto di vista iconografico dal famoso "*imbuto di Norimberga*". La pluriclasse, nello sfruttare l'esiguità del numero come un vantaggio, offre ai propri alunni l'opportunità di confrontarsi con *problemi* aperti, sempre sfidanti, espressione del mondo reale e della quotidianità, situazioni problematiche che possono essere affrontate, analizzate e gestite con la guida costante, flessibile e formativa dell'insegnante. La didattica per *problem solving* all'interno della pluriclasse offre al docente la possibilità di accompagnare gli alunni lungo il percorso formativo, sostenendoli nel confronto e favorendo la capacità di riflettere sulle strategie da adottare, sulle proprie interpretazioni e sulle azioni per poter sviluppare la capacità di scoprire e di correggere da soli i propri sbagli. Inoltre insegna a "leggere" i problemi nel miglior modo possibile, favorendo la risoluzione attraverso l'attribuzione di significato ad oggetti, eventi e situazioni, pur nel rispetto del singolo sviluppo cognitivo. Nella pluriclasse, per l'alunno, il mettersi alla prova per imparare dai propri errori, è ancora più importante e formativo, in quanto è sinonimo di crescita e aiuta a diventare autonomi, l'autonomia è, infatti, la carta vincente per il buon funzionamento della didattica all'interno della pluriclasse. Una didattica che deve smantellare quotidianamente quell'atteggiamento rinunciatario che gli studenti hanno verso i *problemi*, visti da loro come situazioni da evitare per non imbattersi in possibili fallimenti (Ozuru, Briner, Kurby e McNamara, 2013).

In Italia, l'INDIRE, da anni, promuove la permanenza delle piccole scuole situate nei territori geograficamente isolati al fine di conservare un «presidio educativo e culturale» (Manifesto, 2018)¹, in grado di arginare il fenomeno dello spopolamento. Il progetto di ricerca "Piccole Scuole", promosso dall'INDIRE nell'ambito di azioni di innovazione e di miglioramento in contesti scolastici isolati, supportato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca² ha creato la Rete nazionale delle piccole scuole, un valido ed efficace strumento per consolidare le buone pratiche e favorire lo scambio positivo tra le piccole scuole.

Il *Manifesto del Movimento delle Piccole scuole* promosso dall'Indire presenta tre punti chiave:

- *La comunità di memoria e qualità dell'apprendimento*: tale aspetto sottolinea come le piccole scuole siano in grado di conservare e di rinsaldare gli aspetti

1 Il Manifesto è scaricabile al sito: <http://piccolescuole.indire.it/il-progetto/manifesto/>

2 Il progetto di ricerca "Piccole Scuole", promosso dall'INDIRE, è finanziato dal 2016 nell'ambito del Programma Operativo Nazionale plurifondo (2014IT05M2OP001) "Per la scuola - Competenze e ambienti per l'apprendimento" 2014-2020, nell'ambito dell'Asse I - "Investire in abilità, istruzione e apprendimento permanenti".

culturali e storici tipici di un determinato territorio, diventando grandi *comunità di memoria*;

- *L'esperienza delle pluriclassi, come una risorsa e non come un limite*: la necessità di organizzare la vita scolastica senza la divisione rigida in classi può rappresentare un vero modello di apprendimento solidale, espressione della didattica inclusiva;
- *Tecnologie e inclusione sociale*: la possibilità di implementare soluzioni tecnologiche adeguate alle diverse realtà rende possibile superare la ristrettezza dell'ambiente sociale, che limita le possibilità di confronto e tende a ridurre gli stimoli e le opportunità.

1. Un'indagine esplorativa nelle piccole scuole delle comunità montane dell'Alto casertano.

La ricerca qualitativa da me condotta è nata dall'esigenza di conoscere e di analizzare come la *didattica per competenze* risultasse efficace all'interno delle pluriclassi e, soprattutto, quali strategie didattiche risultassero "vincenti" ai fini dell'*apprendimento significativo*. Dopo aver svolto come esperta il corso di formazione "*Progettazione e valutazione delle competenze: UdA, compiti autentici e rubriche valutative*" (anno scolastico 2018/19), rivolto ai docenti degli Istituti comprensivi aderenti alla Rete di Scopo "*Oltre la Rete*", ossia gli Istituti Comprensivi di Roccamonfina (scuola capofila), di Mignano Monte Lungo, di Rocca d'Evandro, di Teano e di Vairano Patenora (comuni dell'Alto Casertano), ho conosciuto la realtà delle pluriclassi, in quanto molti docenti delle scuole dislocate in comunità montane sperimentano, da molti anni, questo tipo di organizzazione all'interno dei loro plessi, addirittura alcune docenti originarie di questi luoghi hanno vissuto da *alunne* l'esperienza della pluriclasse, prima ancora di viverla da *docente*.

Le docenti delle pluriclassi, partecipanti al mio corso, lamentavano che le loro scuole, soffrendo la carenza di iscrizioni, venissero considerate «scuole di serie B» dalle famiglie residenti nei comuni delle comunità montane che ritenevano la loro offerta formativa di bassa qualità. Pertanto alla luce di alcune ricerche nazionali e internazionali che hanno dimostrato come le piccole scuole siano luogo di innovazione e di sperimentazione pedagogica (Strike, 2008; Hargreaves, 2009; Mangione, Calzone, Bagattini, 2017; Mangione, Calzone 2018) ho deciso di compiere un'indagine esplorativa per comprendere meglio l'organizzazione della didattica per competenze all'interno delle pluriclassi.

2. Analisi del contesto

Questa ricerca qualitativa è stata condotta nell'Alto Casertano³, ossia al confine nord della regione Campania, un territorio che abbraccia le tre comunità montane della provincia di Caserta: la Comunità Montana del Matese, del Monte Maggiore e di Monte Santa Croce. Una zona, attraversata dal fiume Volturno, che è un dolce alternarsi di montagne e di colline, una vasta area immersa nei boschi di castagni,

3 L'Alto Casertano comprende i seguenti comuni: Vairano Patenora, Baia e Latina, Caianello, Conca Campania, Galluccio, Marzano Appio, Mignano Monte Lungo, Pietramelara, Pietravairano, Presenzano, Riardo, Rocca d'Evandro, Roccamonfina, Roccaromana, S. Pietro Infine, Tora e Piccilli.

tra piantagioni di ciliegi, di noci, di noccioli, di ulivi e di vigneti. Il lavoro nei castagneti, negli oliveti, nei piccoli frutteti e il disboscamento delle selve impegna la gran parte degli abitanti del territorio, di conseguenza ai prodotti locali e all'attività commerciale sono legate le risorse economiche della maggior parte dei residenti.

Le scuole dell'Alto Casertano che rientrano nell'Ambito CE 09, per la particolarità del territorio che comprende ben tre comunità montane, presentano diverse esperienze di pluriclasse, sia per quanto riguarda la scuola Primaria, che la scuola Secondaria di primo grado. In particolare, le interviste hanno coinvolto le docenti che svolgono da anni la loro attività didattica nelle pluriclassi dell'Istituto Comprensivo *Roccamonfina Galluccio* di Roccamonfina (CE), dell'Istituto Comprensivo *Rocca d'Evandro* di Rocca d'Evandro (CE) e dell'Istituto Comprensivo *F. Rossi* di Capriati a Volturno (CE) (vedi Tabella 1).

Tabella1. Scuole Primarie con pluriclassi		
ANNO SCOLASTICO 2019-2020		
ISTITUTO DI APPARTENENZA	PLESSO	PLURICLASSI
Istituto Comprensivo <i>Roccamonfina Galluccio</i> di Roccamonfina (CE)	Scuola Primaria <i>Conca della Campania</i>	Classe seconda e terza
Istituto Comprensivo <i>Rocca d'Evandro</i> di Rocca d'Evandro (CE)	Scuola Primaria <i>San Pietro Infine</i>	Classe seconda, terza, quarta e quinta
ANNO SCOLASTICO 2018-2019		
ISTITUTO DI APPARTENENZA	PLESSO	PLURICLASSI
Istituto Comprensivo <i>Rocca d'Evandro</i> di Rocca d'Evandro (CE)	Scuola Primaria <i>San Pietro Infine</i>	Classe prima, seconda, terza, quarta e quinta
Istituto Comprensivo <i>F. Rossi</i> di Capriati a Volturno (CE)	Scuola Primaria <i>Letino</i>	Classe prima e seconda Classe terza, quarta e quinta
	Scuola Primaria <i>Fontegreca</i>	Classe prima e seconda Classe quarta e quinta

3. La metodologia adottata: interviste, focus group e osservazione dirette

Sono state campionate tre scuole con pluriclassi. I dati sono stati raccolti attraverso delle interviste individuali semi-strutturate con tre docenti di pluriclassi e tre dirigenti scolastici delle scuole incluse nel campione. La scelta dell'intervista semi-strutturata, del tutto simile all'intervista libera per modalità e per approfondimento dei temi, è stata dettata dalla possibilità di poter flessibilmente adeguare all'intervistatore le domande, cioè gli stessi quesiti rivolti a tutti gli intervistati, sono stati formulati diversamente da soggetto a soggetto, anche in relazione al racconto biografico del soggetto. È stato importante considerare che quanto più un'intervista qualitativa si avvicini al modello della conversazione naturale, tanto maggiore sarà la facilità con cui l'intervistato manifesterà le sue idee. Di contro

l'utilizzo di un'intervista quantitativa con un questionario, sarebbe risultata utile nel caso in cui il fenomeno studiato fosse stato ampiamente conosciuto, se si fosse stati consapevoli delle dimensioni che lo caratterizzano oppure se il proposito fosse stato quello di mettere alla prova empirica ipotesi già ben strutturate. Al contrario, nel caso in questione, è risultata decisamente più idonea un'indagine qualitativa, in quanto ci si trova nelle condizioni di conoscere poco l'esperienza educativo-didattica delle pluriclassi, pertanto il carattere di tale indagine è sicuramente un carattere esplorativo per cercare di comprendere gli elementi fondanti che la caratterizzano. L'*approccio esplorativo* ha permesso di chiarire la natura di un problema, di acquisire maggiore comprensione di una situazione e di fornire indicazioni per indagini future.

Lo step successivo, attualmente *in progress*, prevede l'attivazione di tre *focus group* condotti con tutti i docenti dei tre plessi dove vi sono le pluriclassi (pertanto sono invitati non solo le tre docenti intervistate che risultano essere le maestre prevalenti, ma anche i docenti di Lingua Inglese, di Religione cattolica, i docenti di sostegno e laddove presente il docente di *potenziamento*). Altri dati saranno raccolti attraverso le osservazioni delle lezioni nelle pluriclassi, tali dati saranno annotati in rubriche appositamente redatte per l'osservazione sulla base di alcuni elementi/tematiche emersi durante le interviste, il tutto sarà analizzato poi qualitativamente.

4. *What do we know about small schools? Le interviste semistrutturate.*

Lo studio condotto tra l'anno scolastico 2018/2019 e quello in corso 2019/2020 ha previsto come primo step le interviste individuali semistrutturate rivolte alle docenti delle pluriclassi e ai Dirigenti scolastici.

Le domande delle interviste sono state strutturate su una serie di elementi desunti dal saggio *What do we know about small schools?* (2003) di Mike Carter, che analizzando i vantaggi e gli svantaggi delle piccole scuole per quanto riguarda l'apprendimento degli alunni, ha preso in esame una serie di fattori:

- Il tempo (*time*), infatti mette in evidenza come gli alunni delle piccole scuole trascorrono circa il 7% in più del tempo scolastico nello svolgimento di attività ludico-pratiche (Hargreaves, 1990);
- La dimensione della classe (*class size*), anche Linda Hargreaves (1990) riporta un maggiore grado di attenzione individuale nelle piccole scuole;
- La valutazione (*assessment*): sicuramente la somministrazione di prove oggettive risulta essere semplificata dal numero esiguo di alunni che sono sicuramente conosciuti dal docente, anche se alunni di classe differenti dovranno essere valutati con griglie e rubriche valutative *ad hoc*;
- I rapporti scuola-famiglia (*home/school relationships*): alla luce della tanto decantata "alleanza educativa" i rapporti con le famiglie sono meno formali, più produttivi e più capaci di consentire un "*apprendimento reale*";
- Le classi di età miste (*mixed age classes*): gli alunni più piccoli possono spesso imparare dagli alunni più grandi, in una forma di *peer education*;
- Il docente che lavora in una piccola scuola, ed ha una pluriclasse, ha la possibilità di sperimentare diverse metodologie, anche se questo oltre ad essere impegnativo, richiede parecchio tempo;
- Gli atteggiamenti (*attitudes*): gli alunni delle piccole scuole hanno solitamente un buon atteggiamento verso il lavoro e la responsabilità;

- La pianificazione a lungo termine (*long-term planning*): nelle piccole scuole è più semplice progettare e realizzare attività didattiche in quanto il piccolo gruppo-classe ne facilita la realizzazione, certamente all'inizio può essere difficile tenere conto delle esigenze di ciascuna fascia d'età e consentire cambiamenti nelle combinazioni di età delle classi;
- La metacognizione (*meta-cognitive knowledge*): le piccole scuole infatti favoriscono negli studenti l'acquisizione di procedure meta-cognitive;
- La relazione educativa "intensa" (*long-term close relationships*): le strette relazioni a lungo termine tra gli alunni e gli insegnanti consentono una più stretta corrispondenza tra il processo di insegnamento e il processo d'apprendimento, determinando un maggiore impegno reciproco tra l'alunno e il docente. La conoscenza approfondita dei singoli alunni, nelle piccole scuole, va ben al di là della pratica di *etichettatura* dei singoli in base ai presunti "livelli" di prestazione;
- L'innovazione del *curriculum* (*curriculum innovation*): un curriculum innovativo ha effetto più rapidamente nelle piccole scuole;
- I docenti sono spesso esperti in una serie di situazioni di insegnamento;
- Le transizioni tra le scuole e tra le classi sono "a misura d'uomo" ed evitano il calo dell'apprendimento (Carter, 2003).

L'intervista qualitativa, «una conversazione provocata dall'intervistatore, rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione e in numero consistente, avente finalità di tipo conoscitivo, guidata dall'intervistatore, sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di interrogazione» (Corbetta, 1999, p. 405) è sempre iniziata con la presentazione delle finalità della mia ricerca.

Pertanto gli aspetti approfonditi nel corso dell'intervista possono essere suddivisi in quattro macroaree:

- Vantaggi/svantaggi della pluriclasse (es. Eterogeneità di età degli alunni, il numero ridotto,, ecc.)
- Gestione del tempo;
- Sperimentazione della didattica per competenze e di altre strategie didattiche;
- Rapporti con le famiglie e la relazione educativa.

5. Analisi delle interviste

Il racconto biografico è stato necessario per contestualizzare e inquadrare in maniera più precisa il livello di partecipazione, di interesse e di coinvolgimento degli intervistati. La durata dell'intervista è stata molto variabile, da un minimo di 15 minuti ad un massimo di 1 ora e 40 minuti a seconda delle esperienze, dell'interesse e delle risposte ampie o sintetiche degli interlocutori. L'analisi delle interviste è stata condotta tenendo costante la suddivisione degli intervistati nelle due categorie:

- I dirigenti scolastici di Istituti Comprensivi in cui sono presenti una o più pluriclasse;
- Le docenti di pluriclassi della scuola Primaria dei medesimi istituti comprensivi dei Dirigenti intervistati. Con l'intento di evidenziare somiglianze e differenze all'interno dei due raggruppamenti.

5.1. Vantaggi/svantaggi della pluriclasse

L'eterogeneità degli alunni è stata vista da entrambe le categorie (docenti e dirigenti) come un vantaggio, così come il numero ridotto di alunni, in quanto i docenti attraverso la didattica individualizzata possono garantire a tutti il successo formativo. Tutti gli alunni possono partecipare attivamente alla vita della scuola perché tutti possono essere ascoltati ed essere al centro del processo di insegnamento/apprendimento. L'esiguo numero offre la possibilità di colmare in breve tempo possibili lacune, grazie alle attività di recupero e di potenziamento. È un ambiente inclusivo anche per tutti gli alunni che presentano difficoltà di apprendimento, poiché vengono stimolati e coinvolti in attività di cooperative learning, attraverso le quali valorizzate le loro potenzialità. Anche se, secondo il parere dei Dirigenti, il numero di alunni per classe è bene che non sia troppo esiguo, perché questo potrebbe essere "limitante" e riproporre un'altra forma di isolamento, infatti in una delle scuole campionate c'è attualmente una pluriclasse con solo 8 alunni, di cui due in situazione di disabilità, la relazione tra pari risulta essere molto limitante, pertanto poco stimolante. Secondo il parere generale una buona pluriclasse dovrebbe oscillare tra i 15 e i 18 alunni.

5.2. Gestione del tempo

Per i docenti la gestione del tempo è fondamentale: c'è chi preferisce dividere in due la lezione e rivolgersi prima ad un gruppo di alunni della stessa classe e poi ad un altro gruppo di alunni, che nel frattempo sono ugualmente impegnati o in attività di recupero o di approfondimento o di consolidamento. Qualche altro docente preferisce invece impostare per tutti la stessa lezione, diversificando i messaggi e riuscendo a dare a ciascuno *compiti differenziati*. In questo modo gli alunni diventando in fretta autonomi e responsabili, sanno gestire bene il proprio tempo, il proprio materiale di studio, così come sanno rispettare il turno proprio e quello degli altri, sanno collaborare con i coetanei, ma anche con i più piccoli, si organizzano per i lavori di gruppo e sanno risolvere problemi costruttivamente. La gestione del tempo per gli alunni di una pluriclasse riguarda anche la *saper aspettare*, viene messa da parte la logica di "avere tutto e subito", infatti la maestra potrebbe essere impegnata con altri compagni e quindi gli alunni dovranno imparare che l'attesa potrebbe anche rappresentare un momento di auto-formazione, di scoperta, di gioco, di discussione, di ascolto, di riflessione: un tempo sicuramente *formativo*. I Dirigenti lamentano che spesso le docenti non riescono ad organizzare bene il tempo-classe, loro invece preferiscono che si adotti un'impostazione più scolastica, con un uso del libro di testo che viene spesso messo da parte da qualche docente.

5.3. Sperimentazione della didattica per competenze e di altre strategie didattiche

Nella pluriclasse la flessibilità regna, infatti è possibile sperimentare nuove pratiche e strategie didattiche e consolidare quelle esistenti, come la *didattica per competenze*, il peer tutoring, il cooperative learning, ma le docenti stanno sperimentando una delle metodologie didattiche che favorisce lo sviluppo del pensiero critico, ossia il *Problem-Based Learning* (PBL) o apprendimento basato su un problema, un metodo d'insegnamento centrato sul discente, in cui un *problema* costituisce il punto di partenza del processo di apprendimento (Barrows,

Tamblyn, 1980). Il *Problem-Based Learning* è una strategia di apprendimento che attiva la cooperazione in piccoli gruppi di studenti per trovare una soluzione a situazioni/problemi. In letteratura scientifica esistono diverse ricerche volte ad individuare la relazione fra PBL ed il pensiero critico; queste, seppur in assenza di risultati statisticamente significativi, ritengono che tale approccio sia una strategia promettente nella promozione del pensiero critico. Il PBL è un approccio che incoraggia gli alunni ad attivare un apprendimento autodiretto e supporta anche lo sviluppo di abilità quali il pensiero critico, il lavoro in team e la leadership condivisa.

Il *Problem-Based Learning* cambia la tradizionale modalità di apprendere e al contrario dell'apprendimento centrato sui contenuti proposti dal docente, considera il *problema* il punto di inizio del processo di apprendimento. Il problema che il docente-facilitatore presenta al gruppo di studenti deve essere un problema "autentico", simile ad un possibile "vero" problema che gli studenti potrebbero affrontare in prossimo futuro. I problemi, quindi, devono essere supposti nel modo più concreto possibile e proporre un grado di complessità appropriato alle caratteristiche e alle conoscenze pregresse degli studenti, favorendo anche un approccio interdisciplinare per la risoluzione dello stesso. Il problema, che ha l'obiettivo di sollecitare un'attività di problem-solving, viene presentato dalle docenti delle pluriclasse sotto forma di storia, di illustrazione, di un grafico o dello studio di un caso, (Hung, Jonassen, 2008, p.12). Tra le varie tipologie di problemi utilizzati vi possono essere quelli di tipo *esplicativo*, quelli che fanno riferimento a dilemmi e a tematiche di natura morale, quelli volti alla *ricerca di evidenze*, quelli di *strategia* ed altri ancora (Schmidt, Moust, 1999, pp. 3-12). Il bambino è sempre posto al centro dell'attività didattica, tutto ruota attorno a lui ed impara da subito ad essere partecipe e protagonista del suo apprendimento, ossia impara ad imparare. Le pluriclasse privilegiano il *come pensare*, piuttosto che il *cosa pensare*, sostenendo pienamente la posizione del pedagogista Robert Ennis che vede il pensiero critico (*critical thinking*) come un pensiero riflessivo ragionevole focalizzato sul decidere a cosa credere o cosa fare (Ennis, 1993, 2011).

5.4. Rapporti con le famiglie e la relazione educativa

Tra gli alunni e le insegnanti si crea un legame molto forte, molto materno, ma al tempo stesso la relazione educativa è vissuta pienamente; anche il rapporto con le famiglie risulta essere intenso, quelle stesse famiglie che accettano sempre con sospetto ed insoddisfazione che un proprio figlio sia in una pluriclasse, terminano sempre l'anno scolastico con un atteggiamento di grande stima e di riconoscenza nei confronti delle docenti.

Conclusione

Pur sottolineando e dando prova della validità dell'impianto educativo-didattico delle piccole scuole nessuna azione è stata attivata né a livello istituzionale, né per quanto riguarda la ricerca internazionale per far sì che finisca questa disparità per gli alunni che frequentano una piccola scuola in cui sono presenti le pluriclasse scuole (Gadsden, Davis, Artiles, 2009).

Dalle analisi delle interviste risulta evidente come gli svantaggi legati soprattutto all'isolamento culturale, a cui si innesta una certa povertà di relazioni sociali,

di cui soffrono innegabilmente gli alunni delle piccole scuole decentrate, siano fronteggiati proprio grazie all'*apprendimento cooperativo*, elemento chiave del successo per gli alunni delle pluriclassi. Gli alunni delle classi mostrano atteggiamenti più positivi nei confronti della scuola, hanno maggiori capacità di leadership, una buona autostima, e si registrano di conseguenza un aumento dei comportamenti pro sociali e una diminuzione dei comportamenti aggressivi, rispetto agli studenti delle scuole tradizionali (McClelland, 2004). Rispetto al rendimento scolastico le docenti intervistate non evidenziano differenze tra le pluriclassi e le classi normali, ossia i risultati dell'apprendimento sono soddisfacenti, come riportato spesso in altri studi (Ladson-Billings, 1994; Orfield, 2001), sicuramente si evidenzia un maggiore pensiero critico ed una migliore capacità di imparare a imparare da parte degli alunni delle pluriclassi.

Il risultato emerso dal confronto delle tre scuole è che in tutte e tre le pluriclassi si registra un considerevole effetto positivo sulle abilità sociali dei bambini (Sargent, 2002) che vengono acquisite attraverso la modellazione, l'osservazione, la pratica e il feedback. In queste classi i più piccoli hanno l'opportunità di osservare i comportamenti sociali dei più grandi. Un modello di lavoro positivo all'interno di un'aula di età mista è sicuramente il *peer tutoring* che favorisce lo sviluppo di abilità sociali poiché il docente incoraggia le interazioni tra le età attraverso il tutoraggio e la scoperta condivisa. Il raggruppamento eterogeneo è correlato ad una migliore autostima per tutti gli alunni, specialmente se si realizza il vero *cooperative learning* all'interno di progetti oppure nel semplice svolgimento di un compito autentico.

Riferimenti bibliografici

- Barrows, H.S., Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning in medical education*. New York. Springer Publishing Company.
- Bennett, N., O'Hare, E., Lee, J. (1983). Mixed-age classes in primary schools: a survey of practice. *British Educational Research Journal*, 9(1), 41–56.
- Bouysee, V. (2002). *Les Classes Multigrades. Seminaire Interactif des Responsables de Planification*. IIPE/UNESCO
- Carter, M. (2003) What do we know about small schools? National College for School Leadership, Nottingham.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Cornall, J.N. (1986). The small school: achievements and problems. *Education Today*, 36(1), 25–36.
- Cushman, K. (1993). *The case for mixed-age grouping*. Harvard, MA: Author.
- Darling-Hammond, L. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York, NY: National Commission on Teaching and America's Future.
- Dunning, G. (1993). Managing the Small Primary School: The Problem role of the Teaching Head. *Education Management and Administration*. 21, 2.
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*. 32(3), 179–186.
- Ennis, R. H. (2011). Critical Thinking: reflection and perspective part 1. *Inquiry: Critical Thinking Cross the Disciplines*. 26(1), 1-65.
- Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics. (1999). *America's children: Key national indicators of wellbeing*. Washington, DC: Author.
- Fox, M. (1997). *Strategies for developing multi-age classrooms*. Paper presented at the annual convention of the National Association of Elementary School Principals Association, San Antonio, TX.
- Gadsden, V. L., Davis, J. E., Artiles, A. J. (2009). Introduction: Risk, equity, and schooling: Transforming the discourse. *Review of Research in Education*, 33(1), VII-XI.

- Gaustad, J. (1992). Nongraded education: Mixed-age, integrated, and developmentally appropriate education for primary children [Special issue]. *OSSC Bulletin*, 35(7)
- Hargreaves, L. (1990). *Teachers and pupils in small schools*. In M., Galton, H. Patrick, (eds) (1990). *Curriculum Provision in the Small Primary School*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, L. M. (2009), Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England, in *International Journal of Educational Research*, n. 48, 2009, pp. 117-128.
- Hayes, D. (1999). Organising learning in multigrade classes: a case study about a multi-task lesson. *Curriculum*, 20 (2), 100-109.
- Hung, W., Jonassen, D., H., (2008). All Problems are Not Equal: Implication for Problem-Based Learning *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, vol.2, 2.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1994). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Katz, L.G., Evangelou, D., Hartman, J.A. (1990). *The Case for Mixed-age Grouping in Early Childhood Education Programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The Dream keepers: Successful Teachers of African American Children*. San Francisco: JosseyBass.
- Little, A.W. (2001) Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497.
- Mangione G. R., Calzone S. (2018). *The italian small school towards Smart Pedagogy. A Cross-reading of opportunities provided by the National Operational Program (NOP) "For Schools 2014-2020 –Skills and Learning Environments"*. In Daniela L., *Didactics of Smart Pedagogy. Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning*, Springer, pp-233-252.
- Mangione, G. R., Calzone, S., Bagattini, D. (2017). Ambienti digitali per le Piccole Scuole. Il potenziamento degli spazi laboratoriali all'interno di un rinnovato concetto di aula. *Form@re*, 17(3).
- Miller, B.A. (1996). A basic understanding of multiage grouping. *School Administrator*, 53(1), 12-17.
- Nye, B. (1993). Some questions and answers about multiage grouping. *ERSSpectrum*, 11(3), 38-45
- Orfield, G. (2001). *Schools More Separate: Consequences of a Decade of Resegregation*. Cambridge, MA: Harvard Civil Rights Project.
- Ozuru, Y., Briner, S., Kurby, C.A., McNamara, D.S. (2013). Comparing comprehension measured by multiple-choice and open-ended questions, *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 67(3), 215-277.
- Sargent, K. (2002). *Are Multigrade Schools Effective? Center for educational policy*, University of Maine.
- Schmidt, H. G., Moust, J. H. C., (1999), *A taxonomy of problems used in problem-based curricula*. In Van Merriënboer, J., Van Moerkeke, G. *Instructional design for problem-based learning: proceedings of the third workshop of the EARLI SIG instructional design*, Maastricht, Datawyse, 3-12.
- Strike, K. A. (2008). Small schools: Size or community? *American Journal of Education*, 114(3), 169-190.
- Veenman, S., (1995). Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*. 65, 4, 319-381.
- Veenman, S., Lem, P., Winkelmoen, B. (1985). Active learning time in multigrade classes. *Educational Studies*, 13, 75-89.
- Vincent, S. (1999a). *The Multigrade Classroom: A Resource Handbook For Small, Rural Schools. Book 1: Review of the Research on Multigrade Instruction*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Vincent, S. (1999b). *The Multigrade Classroom: A Resource Handbook For Small, Rural Schools. Book 2: Classroom Organization*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.