

Attiva-Mente: pensiero in azione

Una guida all'utilizzo
del modello TASC
nel contesto italiano

A cura di Alessandra Imperio,
Silvia Dell'Anna, Demis Basso



Processi
e Linguaggi
dell'Apprendimento

FrancoAngeli



Processi
e Linguaggi
dell'Apprendimento

Direzione: Roberto Trinchero

Comitato direttivo

Funzioni: accoglienza delle proposte di pubblicazione e prima scrematura

Barbara Bruschi, Renato Grimaldi, Roberto Farné, Alberto Parola, Daniela Robasto, Barbara Sini, Simona Tirocchi

Comitato Scientifico

Funzioni: referaggio anonimo, con doppio cieco, mediante sistema on line

Michele Baldassarre, Federico Batini, Guido Benvenuto, Giovanni Bonaiuti, Vincenzo Bonazza, Antonio Calvani, Gianna Cappello, Lucia Chiappetta Cajola, Cristina Coggi, Barbara Demo, Luciano Di Mele, Piergiuseppe Ellerani, Ivan Enrici, Damiano Felini, Adelaide Gallina, Marco Gui, Antonio Marzano, Sara Nosari, Alessandro Perissinotto, Maria Ranieri, Paola Ricchiardi, Emanuela Torre, Carla Tinti, Giuliano Vivanet, Tamara Zappaterra.

La Collana accoglie studi teorici, storico-comparativi ed empirico-sperimentali riguardanti i processi e i linguaggi dell'apprendimento dalla primissima infanzia alla "grande anzianità". I testi proposti sono volti a indagare "come si apprende" nelle varie età della vita e come è possibile mettere in atto processi di formazione efficaci nel promuovere apprendimento, tenendo conto del dibattito contemporaneo in pedagogia, didattica, psicologia cognitiva, neuroscienze. In quest'ottica, i testi proposti esplorano i metodi, le strategie, le tecniche e gli strumenti efficaci nei percorsi di educazione, istruzione e formazione, scolastica ed extrascolastica, lungo tutto l'arco della vita.

Oggetti di interesse sono quindi l'educazione e la formazione improntate dall'evidenza quantitativa e qualitativa, l'apprendimento esperienziale in diversi contesti - dal gioco spontaneo del bambino all'interazione mediata dai social network -, i linguaggi medial per l'apprendimento e le tecnologie in grado di promuoverlo, il potenziamento cognitivo come strumento per affrontare un vasto spettro di bisogni educativi, la *gamification*, la robotica educativa, la giocomotricità e le sinergie tra apprendimento cognitivo e motorio, lo *storytelling*, i prodotti mono e multimediali per l'infanzia e il gioco educativo nelle sue varie forme e accezioni.

La collana accoglie contributi di studiosi italiani e di altri paesi, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca, traduzioni, descrizioni di esperienze e sperimentazioni in contesti scolastici ed extrascolastici.

Il Comitato direttivo e il Comitato scientifico intendono promuovere attraverso la collana un ampio, aperto e proficuo dibattito tra ricercatori, insegnanti, educatori e tutti gli studiosi che siano interessati ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento nelle varie età della vita.

Ogni volume è sottoposto a referaggio con modello "doppio cieco".

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Attiva-Mente: pensiero in azione

Una guida all'utilizzo
del modello TASC
nel contesto italiano

A cura di Alessandra Imperio,
Silvia Dell'Anna, Demis Basso

FrancoAngeli

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Isbn e-book: 9788835190479

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it

I link attivi presenti nel volume sono forniti dall'autore. L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

Indice

Prefazione

di *Alessandra Imperio, Silvia Dell'Anna, Demis Basso* pag. 9

Il modello TASC: Origini e fondamenti teorici

di <i>Alessandra Imperio</i>	»	15
Le origini	»	15
I fondamenti teorici	»	17
I principi didattici alla base di TASC	»	23
La ruota del modello TASC	»	24
Modello, framework, approccio e metodo	»	31
Un esempio nel contesto italiano	»	32

Utilizzo del modello TASC per l'educazione dialogica

in classe di <i>Alessandra Imperio, Alberto Chicayban</i>	»	39
Introduzione alle scelte linguistiche	»	39
Definizioni di “ <i>dialogic teaching</i> ”	»	40
Educazione bancaria vs Educazione dialogica	»	43
Tipologie di dialogo in classe	»	45
Il ruolo delle domande nel modello TASC	»	49
Un esempio nel contesto italiano	»	53

Per un apprendimento basato sui problemi

di <i>Silvia Dell'Anna, Alessandra Imperio</i>	»	60
Il Problem Based Learning (PBL)	»	60
I benefici del PBL	»	64
Le fasi del PBL	»	65
La formulazione del problema conoscitivo	»	66
Il ruolo del tutor	»	67
Alcuni esempi di applicazione	»	68
TASC come modello per il PBL	»	71

Alcune proposte di applicazione	» 73
Un esempio nel contesto italiano	» 75
TASC, processi cognitivi e competenze di vita	
di <i>Demis Basso</i>	» 78
Quali scelte per il presente capitolo	» 78
Durante l'attività	» 80
Dopo l'attività	» 87
Conclusioni	» 89
Garantire equità, partecipazione attiva e inclusione attraverso il modello TASC di <i>Silver Cappello</i>	
Luci e ombre di un sistema scolastico inclusivo	» 92
Il modello TASC come strumento di inclusione in classe	» 94
Il modello TASC come risorsa per il personale docente	» 100
Un esempio nel contesto italiano	» 103
TASC e Universal Design for Learning	
di <i>Silvia Dell'Anna, Anna Frizzarin</i>	» 108
Introduzione	» 108
L'Universal Design for Learning	» 109
Apprendenti esperti al centro	» 113
TASC e UDL: quali connessioni?	» 114
Promuovere la metacognizione	» 116
Promuovere consapevolezza di sé, riflessione, autoregolazione e autovalutazione	» 116
Co-costruire l'apprendimento nella socializzazione	» 117
L'esperienza diretta, il transfer e la generalizzazione	» 118
TASC e UDL in pratica	» 118
Conclusioni	» 120
Educare tutti per sviluppare le potenzialità di ciascuno: il contributo del modello TASC per un nuovo approccio alla <i>gifted education</i> di <i>Francesco Marsili</i>	
Una nuova prospettiva sulla plusdotazione	» 125
Promuovere le potenzialità linguistiche nella scuola primaria	» 127
Educare alla cittadinanza ecologica sviluppando potenzialità scientifiche	» 131

Sviluppare pensiero critico e capacità argomentativa con il modello TASC	» 134
Conclusioni	» 137
 Tecnologie e metodo TASC: Sinergie e prospettive	
di <i>Alessandro Efrem Colombi</i>	» 140
Introduzione	» 140
Tecnologie come risorsa per TASC	» 141
Strumenti digitali a supporto delle fasi della ruota	» 141
Tecnologie per l'inclusione	» 143
Benefici osservabili	» 144
TASC: cornice critica per l'uso delle tecnologie	» 145
Educazione alla cittadinanza digitale	» 145
Contrasto a rischi e derive	» 146
Il valore dialogico e sociale	» 148
Verso un'ecologia digitale	» 149
Scenari applicativi e casi d'uso	» 150
Scuola primaria	» 150
Secondaria di I grado	» 151
Secondaria di II grado	» 152
Università	» 152
Formazione insegnanti	» 152
Discussione e prospettive	» 153
Conclusioni	» 154
 Un modello per l'espressione e la valutazione di competenze	
di <i>Alessandra Imperio</i>	» 157
Contesti per esprimere e valutare competenze	» 157
Una valutazione al servizio di insegnamento-apprendimento	» 164
Mettere in pratica una valutazione <i>per e come</i> apprendimento	» 170
Criteri di valutazione per ciascuna fase della ruota	» 172
Un esempio nel contesto italiano	» 174
 TASC nella formazione insegnanti: Analisi, riflessioni e proposte per la sua diffusione in Italia	
di <i>Alessandra Imperio, Rossella Turco, Erika Masotti</i>	» 183
Il tirocinio per la formazione dei futuri insegnanti	» 184
Progettare e realizzare esperienze di apprendimento con TASC	» 185
Obiettivi, destinatari e struttura del questionario	» 186
Caratteristiche del campione rispondente	» 187

Le risposte al questionario	» 187
Discussione sulle risposte raccolte	» 195
Riflessioni conclusive e proposte	» 197
Un esempio nell'esperienza di tirocinio	» 199
Autrici e Autori	» 203

Prefazione

di Alessandra Imperio, Silvia Dell'Anna e Demis Basso

Perché un volume sul modello TASC (*Thinking Actively in a Social Context*) di Belle Wallace e Harvey Adams (Adams & Wallace, 1990, 1991)? Pur riconoscendo la vasta gamma di approcci educativi già presenti, abbiamo constatato l'assenza di un'opera specifica in lingua italiana su un modello dalle grandi potenzialità, come questo. A differenza delle precedenti pubblicazioni in lingua originale dell'autrice, risalenti a circa vent'anni fa, questo volume riflette le evoluzioni e le sfide della scuola degli ultimi anni, offrendo quindi una prospettiva aggiornata e pertinente alla realtà odierna.

Sebbene TASC sia nato in un contesto storico-culturale diverso dal nostro, la sua struttura si adatta perfettamente a queste nuove sfide e ai requisiti del nostro sistema scolastico. Dalla didattica per competenze all'importanza dell'inclusione, TASC offre risposte concrete e strumenti pratici che risuonano con le priorità educative contemporanee. In questo senso, non si tratta solo di importare un modello, ma di offrire una chiave di lettura e uno strumento pratico che risponda direttamente alle esigenze attuali dei docenti italiani.

Prima di valutare la pubblicazione di un intero volume su questo tema, è stata condotta una ricerca approfondita sui suoi benefici (Imperio, 2022), seguita da altre esperienze significative (Imperio & Basso, 2022; Imperio, Turco & Masotti, in questo volume), che ci hanno spinto a riconoscerne il potenziale e la rilevanza della sua divulgazione.

Rispetto ad altri approcci che si concentrano su una singola abilità (ad esempio, il pensiero critico) o una disciplina specifica, TASC si integra in modo naturale e trasversale in tutte le materie e a tutti i livelli scolastici, dall'infanzia all'università. Il modello non rappresenta un'aggiunta al curriculum di istituto, ma offre un approccio alternativo per rendere l'insegnamento e l'apprendimento più efficaci, significativi e duraturi. TASC permette di andare oltre le competenze disciplinari, promuovendo, in

modo particolare, lo sviluppo di “competenze di vita” essenziali, come il pensiero critico e metacognitivo, la risoluzione di problemi, la collaborazione e la creatività. Gli studenti non imparano semplicemente dei contenuti, ma sviluppano un’attitudine proattiva che li prepara ad affrontare le sfide del mondo reale.

Un’altra ragione fondamentale è la sua predisposizione all’inclusività. Il modello è intrinsecamente differenziato e si adatta ai diversi stili di apprendimento e ai bisogni individuali. Strutturato in fasi chiare, permette a ogni studente di trovare il proprio percorso, valorizzando i punti di forza di ciascuno e offrendo il supporto necessario a chi ne ha bisogno.

TASC si sposa, inoltre, perfettamente con le teorie attuali sulla valutazione. Invece di limitarsi a una valutazione sommativa, incoraggia una valutazione *per* e *come* apprendimento, dove la valutazione diventa un processo continuo e formativo.

Dunque, questo volume nasce dall’esigenza di offrire un panorama completo del suo potenziale e delle sfide legate alla sua implementazione. Attraverso le voci di docenti e ricercatori, abbiamo voluto creare un ponte tra la teoria e la pratica, condividendo esperienze dirette e proposte concrete per trasformare la didattica in un’esperienza attiva e dialogica, in sintonia con la complessità del nostro tempo.

Il volume si compone di dieci capitoli, ciascuno dei quali affronta una tematica specifica, pur all’interno di una cornice comune, che rimanda al vero protagonista del testo, nonché filo conduttore: il modello TASC. L’opera si apre con una ricostruzione delle origini e dei fondamenti teorici di TASC, mettendo in luce il contesto culturale e pedagogico che ne ha favorito la nascita. Questo primo capitolo funge da riferimento e base argomentativa per i successivi, ciascuno dei quali esplora una prospettiva teorica, approccio o modello didattico potenzialmente complementare, evidenziando connessioni inedite e possibili sviluppi. Il lettore troverà così non solo una sistematizzazione aggiornata sul modello, ma anche riflessioni e spunti innovativi per metterlo in dialogo con altre visioni, tradizioni ed esperienze pedagogico-didattiche.

Il secondo capitolo si concentra sull’educazione dialogica, chiarendo i significati e le accezioni del concetto di dialogo e illustrando, anche con suggerimenti operativi, come instaurare e coltivare un’autentica relazione dialogica tra insegnante e alunni, con caratteristiche di reciprocità e intenzionalità.

Il capitolo 3 offre un’ampia descrizione del Problem-Based Learning (PBL), soffermandosi sui fondamenti, le fasi operative e le trasformazioni che esso comporta nei ruoli di studenti e insegnanti. Il testo esamina le diverse declinazioni di questo modello didattico, tenendo conto delle sue ap-

plicazioni sia a livello universitario che primario e secondario, e della sua collocazione nel più ampio panorama dell'apprendimento basato su problemi. In questo quadro vengono esplorati i punti di contatto e le potenziali integrazioni tra PBL e TASC, sia sul piano teorico che operativo.

Il capitolo 4 analizza i processi cognitivi che il modello TASC attiva nelle sue diverse fasi, soffermandosi sia su ciò che avviene durante lo svolgimento dell'attività, sia sulle dinamiche che emergono al termine. Adottando la prospettiva della psicologia cognitiva, il testo mette in luce non solo le funzioni mentali coinvolte, ma anche le competenze trasversali sollecitate, in particolare le cosiddette life-skills. L'obiettivo è rendere gli insegnanti consapevoli del funzionamento cognitivo implicato nell'attuazione del modello, così da facilitare la sua applicazione in classe.

Il capitolo 5 si distingue per l'attenzione all'inclusione scolastica nel contesto italiano. Vengono analizzate le sfide della didattica inclusiva e prospettate possibili direzioni di miglioramento, che trovano nel modello TASC una potenziale leva all'innovazione. All'interno della prospettiva inclusiva, particolare attenzione viene inoltre dedicata ai benefici generati dal modello non solo per gli alunni, ma anche per la professionalità docente.

Nel capitolo 6 il modello TASC viene accostato allo Universal Design for Learning (UDL). Ancora una volta la trattazione si sviluppa a partire da un'introduzione approfondita sull'UDL, le sue origini, i suoi presupposti teorici e la sua struttura, per poi procedere con un raffronto che mette in luce i parallelismi e valorizza modalità applicative congiunte, finalizzate a una progettazione didattica fortemente orientata all'inclusione.

Il capitolo 7 ricostruisce le radici storiche e le differenti prospettive sulla plusdotazione, senza trascurare le tensioni e le criticità che il settore affronta all'interno di un orizzonte inclusivo. Accanto alle riflessioni critiche sul concetto di intelligenza e sulla categoria dei gifted, il testo si orienta su una proposta che supera la tradizionale idea di "educazione dei plusdotati". In questa finalità il modello TASC diviene uno strumento determinante, specialmente per quanto concerne lo sviluppo delle potenzialità linguistiche, del pensiero critico e della capacità argomentativa.

Il capitolo 8 si occupa del rapporto tra il modello TASC e le tecnologie educative, mostrando come strumenti digitali innovativi possano sostenere le diverse fasi del percorso, rendendo l'apprendimento più dinamico e personalizzato. L'autore, tuttavia, sottolinea che non è sufficiente introdurre l'uso delle tecnologie in classe: occorre farlo con consapevolezza e intenzionalità, adattando gli strumenti alle proposte e alle finalità didattiche. Un'attenzione particolare è rivolta alla sfida dell'accessibilità, affinché le risorse digitali favoriscano l'inclusione e garantiscano una partecipazione

equa in classe. Inoltre, TASC offre l'occasione per stimolare una riflessione critica sull'uso delle tecnologie, contribuendo a sviluppare la *digital literacy* degli studenti. Il capitolo si conclude con esempi concreti di applicazione in diversi contesti scolastici, dalla scuola primaria fino all'università.

Il capitolo 9 esplora il tema della valutazione, sia formativa che sommativa, articolandosi attorno al concetto di competenza. Il testo sottolinea come l'apprendimento non possa ridursi alla mera acquisizione di conoscenze e abilità curricolari, poiché la competenza richiede la mobilitazione integrata di risorse cognitive, emotive e sociali, in situazioni autenticamente rilevanti per gli alunni. TASC, con la sua struttura riflessiva e la sua ciclicità, si dimostra particolarmente efficace nel rispondere a questa sfida. Il capitolo, oltre a chiarire la distinzione tra situazioni-problema, compiti di realtà e compiti autentici, mostra come ciascuna tipologia possa trovare collocazione nel modello TASC. Inoltre, la valutazione sembra beneficiare di un dialogo tra TASC e modello RIZA, sviluppato dal Prof. Trincherò, che nella loro complementarità possono supportare gli insegnanti nel realizzare quell'idea di valutazione *per* e *come* apprendimento.

Infine, il capitolo 10 pone al centro il tema della formazione degli insegnanti, presentando i risultati di un'esperienza di ricerca-azione condotta durante le attività di tirocinio nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Udine. L'esperienza documenta le possibili modalità attraverso cui formare i docenti in formazione iniziale e in servizio all'uso del modello, accompagnandoli nella progettazione e realizzazione di Unità di Apprendimento basate su TASC. Le attività di ricerca, realizzate mediante la somministrazione di un questionario, restituiscono un quadro articolato sui benefici del modello, che riguardano non solo i progressi cognitivi e relazionali degli alunni, ma anche il piano della crescita professionale dei docenti.

Complessivamente il testo può rappresentare una risorsa utile sia per coloro che intendano approfondire il modello TASC e applicarlo nella pratica didattica, sia per chi desideri comprenderne la solidità teorica, empirica e operativa.

Note al testo

Nel presente volume, in linea generale, per garantire la massima leggibilità e scorrevolezza del testo, è stata applicata la convenzione grammaticale della forma plurale maschile nel designare in modo inclusivo gruppi di persone di genere diverso. Tuttavia, ogni autore e autrice ha avuto la possibilità di manifestare la propria sensibilità al riguardo.

Come curatori di questa collettanea, desideriamo promuovere la trasparenza e l'integrità accademica nell'uso delle tecnologie emergenti.

Gli autori dei capitoli 1, 2, 3, 6, 7, 9 e 10 sono stati supportati dall'uso di un modello di linguaggio di grandi dimensioni (Google Gemini o ChatGPT) per svolgere funzioni strumentali, come: miglioramenti stilistici, riformulazioni, adattamenti al tono, generazione di sinonimi, verifica di coerenza e flusso, controllo ortografico e grammaticale. Gli stessi autori hanno rivisto, modificato e approvato interamente il contenuto e si assumono la piena responsabilità per l'accuratezza e l'originalità di ogni sezione dell'opera.

In linea con le direttive del COPE (*Committee on Publication Ethics*), si specifica che gli strumenti di Intelligenza Artificiale non possono essere considerati autori o co-autori di alcun capitolo presente in questa opera. Gli autori umani sono e rimangono gli unici responsabili dell'intero contenuto del proprio lavoro, inclusa l'accuratezza, l'originalità e la veridicità di ogni sezione che possa essere stata assistita o generata da AI.

Laddove l'AI sia stata utilizzata in modo significativo (ad esempio, per la generazione di testo o la creazione di illustrazioni), gli autori sono stati invitati a dichiararlo esplicitamente all'interno del proprio capitolo, specificando lo strumento utilizzato e la modalità del suo impiego.

Bibliografia

- Adams, H. B., & Wallace, B. (1990). Developing the potential of children in disadvantaged communities: the TASC Project: Thinking Actively in a Social Context. In S. Bragget, E. Bailey & M. Robinson (a cura di), *The Challenge of Excellence: a vision splendid* (pp. 250-266). Sydney: The Australian Association for the Education of the Gifted and Talented.
- Adams, H. B., & Wallace, B. (1991). Developing the potential of children in disadvantaged communities: thinking actively in a social context. *South African Journal of Higher Education/Sabinet African Journals*, 5(2), 42-52.
- Imperio, A. (2022). *L'educazione al pensiero critico a scuola* [e-book]. Collana Umberto Margiotta. Roma: Armando Editore.
- Imperio, A., & Basso, D. (2022). La cornice di apprendimento TASC per l'educazione alle competenze "non cognitive": Applicazioni nelle scuole di ogni ordine e grado. *Italian Journal of Educational Research*, 29, 92-104.

Il modello TASC: Origini e fondamenti teorici

di Alessandra Imperio

Le origini¹

Il modello TASC, acronimo di *Thinking Actively in a Social Context* (Pensare Attivamente in un Contesto Sociale), trae origine da un progetto omonimo avviato nel 1986 sotto la guida di Harvey B. Adams e Belle Wallace presso l'Unità per lo Sviluppo del Curriculum dell'Università di Natal, in Sudafrica. Istituita l'anno precedente, questa Unità mirava a supportare gli insegnanti nello sviluppo del potenziale dei propri studenti, attraverso iniziative di ricerca, didattica e servizio alla comunità.

Il progetto, durato circa 14 anni, si è svolto nell'area geografica dell'odierna provincia di KwaZulu/Natal, in un periodo storico di profonde trasformazioni per il Sudafrica: dall'oppressione dell'apartheid al suo crollo nel 1994, e dalla difficile transizione verso la democrazia, con la nascita di una nuova nazione sotto la presidenza di Nelson Mandela.

In questa complessa e delicata cornice sociale e politica, il sistema scolastico del territorio presentava numerose criticità. Tra le più rilevanti, evidenziate dagli autori, figuravano:

- età media della popolazione zulu molto bassa, con i giovani sotto i 15 anni che superavano la metà della popolazione totale;
- elevati tassi di abbandono scolastico, ripetizione di anni e insuccesso nel conseguimento del diploma finale;
- scarsi risultati conseguiti dagli studenti zulu, con una percentuale di ammissione all'università inferiore all'1% e difficoltà a sostenere gli studi universitari;

1. Le informazioni contenute in questo paragrafo, se non diversamente specificato nel testo, rappresentano una panoramica sintetica sull'origine del modello TASC, così come presentato dai suoi autori nelle principali pubblicazioni che trattano l'argomento (Adams & Wallace, 1990, 1991; Wallace, 2008a).

- carenza di insegnanti qualificati, con una preparazione limitata e una conoscenza di base della lingua inglese, utilizzata come mezzo di insegnamento a discapito della madrelingua degli studenti;
- classi numerose con studenti di diversa preparazione;
- approccio didattico rigido, basato sulla trasmissione di informazioni e sulla verifica tramite test ed esami che richiedono solo il richiamo delle nozioni fornite;
- sovraccarico di contenuti nei programmi di insegnamento;
- ricorso a punizioni corporali da parte degli insegnanti;
- influenza della cultura zulu, con il suo profondo rispetto per gli anziani, che rende inopportuna qualsiasi contestazione dell'autorità docente;
- conflitti tra gruppi di pari basati su differenze politiche, sociali ed economiche.

Inoltre, il sistema educativo era basato sulla trasmissione di conoscenze e su un apprendimento mnemonico e ripetitivo, ovvero era fortemente influenzato dal paradigma “depositario” descritto da Paulo Freire (1968/2002; per approfondire, si veda capitolo 2). Gli studenti erano considerati come contenitori vuoti da riempire di informazioni, senza essere coinvolti in un processo di apprendimento attivo. Questo approccio pedagogico ostacolava lo sviluppo del pensiero analitico, valutativo e creativo, nonché la capacità di risolvere problemi, limitava la capacità di pensare in modo critico e di sviluppare le potenzialità degli studenti, con influenze negative sull'imparare ad apprendere per tutta la vita, sulla partecipazione attiva alla vita sociale, sull'esercizio della responsabilità genitoriale e sulle prospettive future di impiego.

Per di più, il curriculum scolastico era rigidamente ancorato al modello occidentale, con contenuti che poco avevano a che fare con la realtà degli studenti zulu e con i loro interessi. La mancanza di un approccio pedagogico che riconoscesse l'importanza delle loro esperienze culturali e sociali, nonché il ruolo della loro madrelingua per l'apprendimento, la motivazione e i processi di pensiero, ha contribuito, in quegli anni, a limitare fortemente le opportunità di apprendimento degli studenti e a perpetuare il ciclo di disuguaglianza e povertà.

Traendo ispirazione dalla pedagogia di Freire (1968/2002; 2000/2021), animata da una profonda convinzione nel potere trasformativo dell'educazione, il progetto si era riproposto di creare ambienti di apprendimento che, a partire dalle esperienze e dai punti di forza degli studenti, fossero funzionali a: i. sviluppare le competenze linguistiche di insegnanti e studenti, sia nella madrelingua che nella L2; ii. migliorare le competenze di pensiero e di risoluzione dei problemi; iii. incoraggiare l'autostima, l'indipendenza e l'empowerment; iv. elaborare programmi di studio signifi-

cativi e contestualizzati nella cultura zulu. La finalità ultima del progetto era, pertanto, quella di fornire agli studenti svantaggiati le competenze e la fiducia necessarie per avere successo a scuola, nel lavoro e nella vita.

A tal fine, il progetto è stato articolato in una serie di cicli di ricerca-azione che hanno visto il coinvolgimento attivo di gruppi pilota di studenti della scuola primaria e secondaria, dei loro insegnanti e genitori, e di psicologi dell'educazione.

Il nome del progetto, e del modello che ne è derivato, riflette il processo partecipativo che ne ha caratterizzato la nascita, in quanto identifica e descrive le principali esigenze e sfide sollevate da studenti e insegnanti del primo gruppo pilota, tenendo sempre presente il panorama teorico e di ricerca coevi (si veda il paragrafo successivo).

Thinking: l'importanza delle abilità cognitive di ordine superiore, che possono essere sviluppate attraverso la pratica e che sono cruciali per imparare a risolvere problemi e a riflettere sul proprio apprendimento, nonché a promuovere la capacità di imparare ad imparare.

Actively: la predisposizione di esperienze di apprendimento in cui gli studenti possano pensare in modo indipendente, prendere decisioni e assumersi la responsabilità del proprio percorso educativo, favorisce un apprendimento significativo, la motivazione e il raggiungimento dei propri obiettivi.

Social: il riconoscimento della natura sociale dell'apprendimento, dove la collaborazione e lo scambio di idee arricchiscono l'esperienza di tutti, facilitano la co-costruzione della conoscenza, aiutano a sviluppare un senso di autostima e di essere parte significativa del gruppo.

Context: il valore di un apprendimento connesso a esperienze di vita reali risiede nella possibilità per gli studenti di comprendere il significato di ciò che stanno imparando e di costruire il proprio senso di identità e appartenenza, per riuscire, in un secondo momento, ad aprirsi alla diversità del mondo, apprezzando somiglianze e differenze con culture altre.

I fondamenti teorici

Accanto al pensiero pedagogico di Freire, che ha ispirato il progetto nel suo impegno verso la popolazione svantaggiata degli zulu, le teorizzazioni di altri autori hanno portato alla costruzione del quadro teorico di riferimento su cui pone le sue fondamenta il modello TASC.

In particolare, i principali riferimenti teorici che hanno guidato il progetto e portato allo sviluppo del modello sono: la teoria socioculturale di Lev Vygotskij, la teoria triarchica dell'intelligenza di Robert Sternberg, quella

sociale dell'apprendimento di Albert Bandura, e il modello operativo della metacognizione di John Borkowski (Adams & Wallace, 1990, 1991; Moseley et al., 2005; Wallace, 2000a, 2000b, 2001, 2002, 2007, 2008a, 2015; Wallace & Bentley, 2002; Wallace, Maker, Cave, & Chandler, 2004).

In linea con il pensiero di Vygotskij (1962/2012, 2024a, 2024b), utilizzare il modello TASC per lo sviluppo dei processi cognitivi superiori, nonché per l'apprendimento, significa lavorare sulla zona di sviluppo prossimale per mezzo di processi di *imitazione (sic)* e riconoscere l'importanza del dialogo nella co-costruzione sociale dei significati.

Il modello, infatti, promuove l'adozione di un approccio dialogico all'insegnamento-apprendimento (per un approfondimento si veda il capitolo 2), valorizzando la relazione dinamica e interconnessa tra pensiero e discorso, dove il linguaggio non rappresenta solo un mezzo per esprimere il pensiero, ma anche uno strumento in grado di modellarlo e influenzarlo. Dunque, il rapporto tra pensiero e parola è un processo dinamico di trasformazione reciproca, dove il pensiero si esprime attraverso le parole, ma le parole, a loro volta, influenzano e strutturano il pensiero (Vygotskij, 1962/2012, 2024a).

Conseguentemente, anche i significati sono dinamici ed evolvono in relazione al modo in cui le persone pensano. Pur riconoscendo l'inesprimibilità totale del pensiero, configurandosi esso stesso come qualcosa di più della somma delle parti e dei rispettivi significati delle parole che tentano di esprimerlo, Vygotskij (1962/2012, 2024a) spiega come le azioni e le parole acquisiscano significato nella relazione con gli altri. Attraverso la discussione e il confronto, impariamo a utilizzare il linguaggio per strutturare i nostri pensieri e raggiungere livelli di comprensione più elevati. Questo, per Vygotskij (2024a), significa che lo sviluppo della persona e delle sue funzioni cognitive superiori avviene dapprima a livello esterno o sociale, grazie all'interazione con gli altri, per poi passare a livello interno, ed essere interiorizzato individualmente. Le relazioni sociali sono quindi la base per lo sviluppo delle funzioni mentali superiori.

Il compito dell'insegnante è quello di facilitare questo processo, fornendo un supporto iniziale per poi gradualmente lasciare spazio all'apprendimento autonomo. La *zona di sviluppo prossimale* rappresenta l'area di funzioni intellettuali in fase di maturazione, ed è definita da ciò che il bambino può fare oggi con l'aiuto di altri e che, in futuro, sarà in grado di fare autonomamente (Vygotskij, 2024b). In altre parole, osservare ciò che il bambino fa da solo ci indica il livello di sviluppo già raggiunto (*livello di sviluppo attuale*), mentre osservare ciò che fa in collaborazione con altri ci rivela il suo potenziale di sviluppo futuro.

Vygotskij (2024b) utilizza il termine “imitazione” per descrivere tutte quelle azioni che il bambino è in grado di compiere insieme a un adulto o a un altro bambino, piuttosto che da solo. Non si riferisce all’azione di copiatura passiva, bensì ad un’attività collaborativa, dove il bambino impara o realizza con guida, domande, o assistenza, tutto ciò che non sa fare autonomamente. Attraverso l’imitazione in un contesto di collaborazione, guidato dagli adulti, gli studenti sono in grado di raggiungere risultati significativamente superiori, comprendendo a fondo ciò che fanno, e sviluppando autonomia.

Oggi giorno ci si riferisce a questo processo con il termine di *scaffolding*. Nonostante il concetto di *scaffolding* sia profondamente radicato nella teoria della zona di sviluppo prossimale di Vygotskij, sono stati Wood, Bruner e Ross (1976) ad aver introdotto il termine per descrivere il processo attraverso cui un bambino o un principiante, con l’aiuto di un adulto o di un esperto, riesce a svolgere un compito o raggiungere un obiettivo che altrimenti non sarebbe in grado di affrontare da solo. Lo *scaffolding* (tradotto “impalcatura”) consiste nel fornire un supporto temporaneo, che viene gradualmente ridotto man mano che il bambino o il principiante acquisisce competenze.

Concordemente, il modello TASC è stato concepito come strumento di *scaffolding* per l’apprendimento degli studenti durante le attività didattiche, guidandoli nel processo di connessione delle nuove conoscenze con quelle preesistenti, nella costruzione di reti di significato attraverso mappe concettuali, e nell’ampliamento del lessico (Wallace, 2000b, 2001; Wallace et al., 2004). Tali elementi sono fondamentali per l’elaborazione efficace delle informazioni, l’espressione chiara delle idee e la negoziazione di significati con gli altri.

Un altro aspetto chiave alla base del modello TASC è il superamento dell’idea di intelligenza come qualcosa di predeterminato dalla nascita e immutabile. Per Wallace (2000a, 2007, 2010, 2015) ogni individuo possiede un potenziale di crescita intellettuale che può essere coltivato e sviluppato nel corso della vita attraverso la pratica delle competenze di pensiero e risoluzione dei problemi. L’idea di intelligenza a cui si rifanno i due ideatori del modello (Adams & Wallace, 1990, 1991) è quella proposta da Sternberg (2011), che la descrive come la capacità di raggiungere i propri obiettivi nel contesto socioculturale di appartenenza, valorizzando i punti di forza e compensando le debolezze, per adattarsi, plasmare o scegliere ambienti favorevoli, attraverso una combinazione di abilità analitiche, creative e pratiche.

La sua teoria (Sternberg, 2011) è nota come triarchica poiché definisce il costrutto di intelligenza per mezzo di componenti triadiche. Sono tre, ad