

I traguardi formativi del Modello Esperto Disciplinare: le soglie di padronanza

Roberta Rigo

→ Il significato

I compiti esperti, lo abbiamo visto nel laboratorio, rappresentano tanti punti d'arrivo di progressiva padronanza del nodo disciplinare e del modello (o modelli) relativo/i. Per esprimere questo valore si è scelto di usare il concetto di **soglia di padronanza**. Essa non deve identificarsi semplicemente con l'idea corrente di obiettivo che indica soprattutto il "prodotto" dell'apprendimento.

A differenza di questo la soglia, che è molto più vicina al concetto di **competenza**:

- *esprime le tappe di crescita* previste per l'allievo in termini di consapevolezza concettuale e processuale, ovvero indica lo stigma, il carattere che la prestazione dovrebbe avere per farci capire che l'allievo ne ha la metacognizione;
- *qualifica il modo* con cui il soggetto esercita abilità e prestazioni. Il percorso a fasi, che è inerente all'idea di soglia, sottende la direzione e i modi per realizzare la consapevolezza, cioè le condizioni, le procedure e anche i comportamenti che consentono le relazioni tra conoscenze, abilità, funzioni metacognitive.

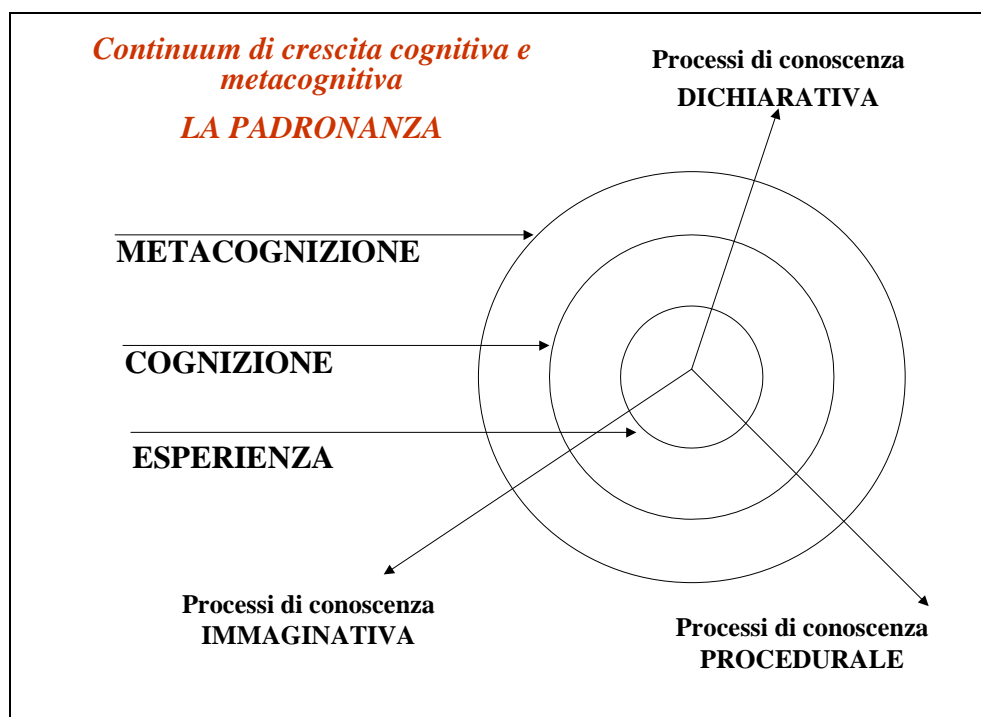
In sostanza, diversamente dall'obiettivo, essa esprime e sottende un percorso segnato, disegnato che accerta che per quella via l'allievo svilupperà relazioni sempre più significative e personalizzerà l'apprendimento. L'attenzione è rivolta a precisare oltre che il *prodotto* anche il *processo* di apprendimento. Ricorrendo ad un linguaggio figurato, per meglio rendere il concetto di soglia, si potrebbe immaginare l'iter di consapevolezza come uno spazio, un ambiente (una mostra per esempio), variamente arricchito di stimoli, di occasioni, di proposte diversificate, di piste di letture, ognuna delle quali dà però senso di sé. Tale dimensione può essere diversamente esperita e personalizzata: in modo profondo e perspicace oppure in modo attento, ma non necessariamente anche accorto oppure in modo settoriale in base al quale si privilegiano solo alcune vie... La modalità con cui ognuno vive questo spazio rappresenta la "sua" meta; chi si arricchisce di tutte le offerte che vengono proposte ne è padrone e non solo conosce il luogo, ma ne sa anche apprezzare il valore, ne sa far tesoro per altre occasioni.

Allo stesso modo le situazioni di insegnamento-apprendimento, architettate con la medesima *ricchezza e pluralità di forme* (nel senso che varieranno le modalità conoscitive sollecitate dal compito e saranno tutte ugualmente coinvolte), garantiscono a tutti la via per raggiungere la significatività e la personalizzazione dell'apprendimento. Ogni compito ipotizza la soglia di padronanza quale meta della progressiva cognizione e consapevolezza. Ogni allievo manifesterà i processi della sua mente, il *suo modo di padroneggiare la soglia*: secondo tutte le modalità proposte o solo

secondo alcune o secondo predominanze diverse.... E' compito dell'insegnante descrivere come e spiegare perché l'apprendimento si sviluppa in questa o quella direzione.

La soglia di padronanza esprime la traduzione degli obiettivi di conoscenza disciplinare in obiettivi formativi che abbiano, dunque, senso per l'allievo. "Per *obiettivi formativi* intendiamo la padronanza di quegli atteggiamenti, di quei comportamenti esperti di esplorazione e di scoperta, di quelle strategie insieme economiche ed efficaci di metacognizione, di attraversamento dei saperi e delle esperienze, esercitando le quali l'allievo matura la sua autonoma, responsabile, creativa vocazione alla vita (Margiotta, 2003, p.31).

Rappresentazione della padronanza del compito di apprendimento



→ La formulazione

La formulazione della soglia di padronanza attesa dal compito esperto è una operazione assai delicata, poiché essa deve esprimere l'essenza e la pregnanza dell'apprendimento del compito medesimo. La soglia di padronanza deve indicare:

a - L'**ordinatore concettuale** del compito esperto. E' il punto di riferimento, il prodotto di conoscenza a cui si perviene attraverso ricerca, applicazione... riflessione.

L'insegnante lo dedurrà dall'analisi dei nuclei tematici delle fasi del modello esperto. L'allievo lo imparerà seguendo il percorso formativo per lui organizzato;

b - la "**regola**" ovvero la chiave di lettura che l'allievo scoprirà attraverso le fasi dell'itinerario di apprendimento e che darà senso e significato all'acquisizione dell'ordinatore. L'espressione "regola" è da intendersi in senso ampio ed estensivo e, relativamente al campo concettuale, quasi come procedura, piano, strategia, principio...

L'insegnante la prefigurerà dall'analisi dei passi metodologici percorsi dall'esperto della disciplina. Solo quando l'allievo dimostrerà di avere acquisito, compreso questa "regola" e dimostrerà di essere consapevole dei guadagni, il curricolo sarà efficace;

La soglia rinvia inoltre alla definizione dei *modi possibili di padronanza di conoscenze ed esperienze*. Queste mete formative sono assicurate dall'impianto delle sei fasi del compito esperto e dall'esercizio dei molteplici processi di conoscenza per la padronanza del compito medesimo (riferimenti costanti in ogni soglia). Rispetto a questi per ogni allievo si potrà leggere il suo modo "personale" di padroneggiare il compito. I modi sono descritte all'interno del compito, per ogni fase, come *risultati attesi* (si rinvia agli esempi di CE forniti in laboratorio).

Si danno alcuni esempi di formulazione di soglie di padronanza attese allo scopo di far rilevare "ordinatore concettuale" e "regola".

Esempio:

1 - Nel compito relativo all'organizzazione delle idee del modello sul "Processo di scrittura funzionale" di R. Rigo, si legge:

"L'allievo acquisirà consapevolezza che i requisiti della prosa funzionale obbligano ad un piano globale, pragmatico e consequenziale di scrittura (ordinatore concettuale).

L'abile pianificatore opera con flessibilità funzionale: costruisce il piano, si mantiene fedele ad esso, ma nel controllo avanti / indietro tra ciò che è richiesto, progettato e via via scritto lo sottopone a continua riflessione e verifica ed eventualmente lo modifica" (regola).

2 - Nel compito relativo al concetto di continuità - discontinuità storica del modello sulla "Storia demografica" di L. Valle, la soglia è così definita:

"La storia non è immobile e non è nemmeno cambiamento puro (ordinatore concettuale); la vita delle popolazioni non si è evoluta storicamente in modo omogeneo, ma è stata segnata da oscillazioni cicliche correlabili con specifiche condizioni e trasformazioni ambientali, socio - economiche, igienico - sanitarie e culturali" (regola).

3 - Questa è la soglia del compito sulla "azione involontaria" del modello sulla "Logica del racconto" di M.R. Zanchin:

"L'alunno assume consapevolezza che non sempre l'agente raggiunge, con la sua azione, lo scopo che voleva raggiungere, ma talora addirittura uno scopo opposto e che ciò può essere dovuto a varie cause,

determinate molto spesso dall'intervento di un altro agente (operatore concettuale).

Si rende conto che questo arricchisce la trama e il pathos di un racconto e che è interessante esaminare le cause anzidette e le conseguenze, nonché lo scopo dell'autore che ha fatto tali scelte narratologiche" (regola).

Nella formulazione delle soglie di padronanza talvolta è opportuno assumere l'ottica dell'allievo, come cioè se fosse l'allievo a dire ciò di cui prende consapevolezza. Non si tratta di un banale suggerimento, ma di una proposta funzionale alla chiarezza e alla incisività degli interventi di insegnamento. Il decentramento spesso si rivela utile a capire meglio ciò che più conta per l'allievo, a rispettare la gradualità delle scelte, a individuare modalità operative alla "portata" dello studente.

Inoltre, poiché la soglia dovrà essere trasparente anche per l'allievo, la formulazione, fatta in termini di comprensibilità reale per lui, può essere un modo per facilitargli la comprensione delle mete verso cui è indirizzato, così che il coinvolgimento nel progetto formativo avvenga senza equivoci. A volte la soglia (la regola o l'operatore) può contenere e trovare quasi espressione in un motto, in uno *slogan*, che più facilmente può catturare l'allievo e dare alla fine vantaggi sul piano dell'applicazione. Da questa premessa si intuisce che uno stesso nodo concettuale può essere trattato a livelli diversi, a maglie più larghe o più strette, in relazione allo sviluppo mentale dell'allievo e al grado di scolarità.

→ La funzione

In sintesi le soglie di padronanza consentono la lettura di aspetti diversi.

- Danno la *focalizzazione e la caratterizzazione formativa* del piano didattico, meglio del modello di lavoro, in quanto esprimono la forma, il contenuto e le linee di condotta del modello esperto nell'ambito della disciplina – insegnamento¹.
- Rappresentano *l'indicatore di padronanza* ovvero il criterio a cui ricondursi per definire le soglie degli allievi in ciascun compito e quindi per valutare lo sviluppo dei loro apprendimenti.
- Rendono immediatamente comprensibile *l'interazione dei compiti esperti del modello e dei sistemi di padronanza*. "Ordinatore" e "regola" aiutano infatti a capire verso quale sistema di padronanza si orienta di preferenza il compito. In questo senso si può anche dire che la soglia si coniuga con il sistema di padronanza. Le soglie consentono quindi pure una lettura *sovradisciplinare*. Il vantaggio di rendere espliciti "ordinatore" e "regola" è inoltre quello di non perdere mai di vista il significato del compito esperto, qualsiasi sia la via, più o meno lineare, più o meno prevista, che il reale lavoro in classe ci induce a percorrere. Ci dicono infatti in che modo il nodo concettuale del compito deve essere elaborato consapevolmente.

¹ Cfr. in Rigo, 1998, Tav. n.10, "Le soglie di padronanza del processo di scrittura funzionale".

- Mettono in condizione il Consiglio di Classe di disegnare il **profilo formativo integrato previsto** per l'allievo, confrontando le soglie che ciascun insegnante si prefigura.

Nel profilo emergeranno i riferimenti disciplinari (le competenze e le soglie di padronanza) e quelli sovradisciplinari (i domini dell'esperienza, i processi di conoscenza, gli atteggiamenti, le motivazioni verso cui concorrono le diverse discipline).

Sarà poi la differenza diagnosticabile tra risultati attesi e risultati effettivamente ottenuti a dare il profilo formativo **emergente** dell'allievo². Questa lettura consente di comprendere il tipo di intelligenza del soggetto, cioè la possibilità che un individuo ha di occuparsi con più facilità di un contenuto e meno di altri. A tal proposito è fondamentale il testo di Gardner (1991) che riconosce agli esseri umani la capacità di esibire varie intelligenze, varie facoltà e non di riferirsi, se pur in vario modo, ad una intelligenza flessibile. Queste competenze intellettive umane sono le *formae mentis*, esse sono "relativamente indipendenti l'una dall'altra e possono essere plasmate e combinate da individui e da culture in una varietà di modi adattivi" (ibidem p.28).

BIBLIOGRAFIA

"PROGETTO MO.BI.DIC", (1996), *Modelli per il biennio di didattica integrata curricolare*, M.P.I.-CEDE.

AA. VV., (1999) *Competenze e autonomia: quali competenze per i nuovi curricoli?*, Le Monnier - Annali della P.I., Roma, n.3-4.

AA.VV., (1981), *Il sapere come rete di modelli. La conoscenza oggi*, Einaudi, Milano

AA.VV., (1999), *Competenze e autonomia: il laboratorio della riforma*. Le Monnier - Annali della P.I., Roma n.1 - 2.

BLOCK J.H.(a cura di) (1972), *Mastery Learning*, (trad. it), Loescher, Torino

BLOCK J.H., ANDERSON L.W. (1978), *Mastery Learning in classe*, Loescher, Torino

BRUNER J., (1967), *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando

CERINI G., (a cura di) (1998), *Conoscere sperimentare l'autonomia*, Tecnodid, Napoli.

DE LANDSHEERE G. e V. (1977), *Definire gli obiettivi dell'educazione*, (trad. it.), La Nuova Italia, Firenze.

DOMENICI G., (1998), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari.

FLAVELL G. H. (1981), *Cognitive monitoring*, in W.P. DICKSON (a cura di), *Children's oral communication skills*, Academic Press, New York.

FRABBONI F., (1999), *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, Bruno Mondatori, Milano.

GAGNÉ E. D. (1987), *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, SEI, Torino.

GARDNER H., (1991), *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano.

GEYMONAT G., GIORIELLO G. (1979), "Modello", in *Enciclopedia*, Einaudi vol.n.9.

JOHNSON-LAIRD (1988), *Modelli mentali*, il Mulino, Bologna.

² Cfr. in Margiotta, 1997, glossario e il capitolo n.7, "La comunicazione nel consiglio di classe".

- LAKATOS I., (a cura di) (1986), *Critica e crescita della conoscenza*, Feltrinelli, Milano.
- MARGIOTTA U. (1992a), *Dopo Piaget: modelli di apprendimento e modelli esperti di insegnamento*, Atti del Seminario di studio "I modelli di lavoro nella didattica", C.I.R.E.D., 19-20-21 ottobre.
- , (1994), *Abilità trasversali e sistemi di padronanza*, in Progetto Arianna, MPI-CIRED, Armando, Roma.
- , (1998), *Comprendere il curricolo. Aggiornamenti per la ricerca sul curricolo in un contesto globale*, in "Studium Educationis" n.4, Padova, CEDAM.
- , (1998a), *La scuola della domanda modula l'offerta*, in "Autonomia e dirigenza", pp. 35-40.
- , (2003), *Si possono insegnare i saperi? Comunicazione disciplinare e ricerca didattica*, in "Formazione & insegnamento", SSIS del Veneto, anno I, n.1-2, Pensa MultiMedia, pp. 27-38.
- MARGIOTTA U., RIGO R., TESSARO F., VALLE L., ZANCHIN M. R., (1997), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*, Roma, Armando
- MARTINI G., (1994), *L'analisi disciplinare apre la programmazione*, in ANP Notizie, n.6-7-8, pp.46-56.
- OLSON D. R. (1979), *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher, Torino.
- ONG W., (1986), *Oralità e scrittura*, Bologna, Il Mulino
- PONTECORVO C. (1979), *Sviluppo cognitivo e educativo*, in GUS, *L'educazione scientifica di base*, La Nuova Italia, Firenze.
- , (a cura di) (1983), *Conoscenza scientifica e insegnamento*, Loescher, Torino
- PONTECORVO C., PONTECORVO M. (1986), *Psicologia dell'educazione Conoscere a scuola*, il Mulino, Bologna.
- RIGO R. (1998), *Il processo di scrittura funzionale. Una prospettiva modulare*, Roma, Armando.
- , (1998a), *Un modello esperto per l'insegnamento delle abilità di ascolto. Un esempio di analisi del potenziale formativo della disciplina*, in "Studium Educationis", n.3, pp.457-468.
- , (2002), *L'analisi formativa della disciplina sostanzia l'autonomia di ricerca e di sviluppo delle singole scuole*, in R. Zanchin (a cura di), *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti*, Armando, Roma.
- SANTELLI BECCEGATO L., (1998), *La didattica: un sapere che viene da lontano*, in Studium Educationis, Lineamenti di didattica, n.4.
- TESSARO F., (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma.
- TONIOLO D., (2000), *Movimento e ritmo*, Armando Editore, Roma.
- VALLE L. (1998), *Didattica modulare della storia. Insegnare con il metodo storiografico*, Roma, Armando
- VYGOTSKIJ L.S. (1980), *Il processo cognitivo*, Boringhieri