

Modelli esperti per l'integrazione di saperi, apprendimenti, metodi¹

Roberta Rigo

1 - Il modello: uno strumento per pensare

L'analisi della rilevanza concettuale induce a ricorrere a quei modelli esplicativi che la disciplina-ricerca ha elaborato e che sono relativi ai "punti nodali nei quali ogni disciplina si dichiara esperta nella conoscenza e nella trasformazione dei fatti che indaga o che tratta"; i modelli sono "assunti ed utilizzati dalla disciplina come strumenti economici, efficaci e fecondi di analisi e/o di trasformazione della realtà"; una disciplina nel comunicare con altre discipline esplicita i suoi modelli esplicativi, come anche i metodi adottati (Margiotta, 1998).

Un modello, in quanto strumento per pensare, può essere utilizzato anche solo in parte o essere integrato con un altro modello. Assumerà, per gli insegnanti, un valore "esperto" nella misura in cui sarà ritenuto, più di altri, eloquente quanto a forza e a chiarezza esplicativa degli argomenti che affronta, potente, nella misura in cui il suo utilizzo favorisce la riflessività e la generatività nell'insegnamento-apprendimento, economico rispetto alla efficacia nel raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Il modello ha quindi significato euristico, diventa strumento flessibile ed economico per gli insegnanti: consente infatti di controllare la complessità poiché aiuta ad inquadrare un ambito disciplinare ed un problema di conoscenza; suggerisce un flusso operativo; consente di dare organicità ai contenuti perché, grazie ad esso, si mettono in rilievo i fatti, i concetti, le regole, i principi da trattare, si fa luce anche sulle interazioni che la ricerca ha sviluppato tra discipline diverse.

Ogni modello inoltre ci dice i modi per impadronirsi della conoscenza: la metodologia di pensiero da assumere e il metodo secondo cui procedere per accrescere le conoscenze. Nella analisi della rilevanza concettuale si prende in esame tutto questo

2 - Il modello "esperto" come selettore di concetti e di relazioni significative

La disciplina ricerca, si è detto, ricorre a modelli per "spiegarsi" e per meglio "organizzarsi" (AA.VV. 1981).

Sono raffigurazioni ridotte e riassuntive di aspetti della realtà; rappresentano strumenti validi per operazioni conoscitive; sono dotati di

¹ Tratto e adattato da R. RIGO, *Il potenziale formativo del modello esperto disciplinare*, in U. Margiotta (a cura di), *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando, 1997, e da Idem, *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e di formazione*, Armando, Roma, 2005.

riflessività e di capacità di generazione di interrogativi e di nuovi modelli; possono essere usati in parte e integrati con altri modelli (Geymonat, Gioriello 1979). *Il modello stesso, elaborato dalla disciplina ricerca, può ritenersi un mezzo utile per ridefinire e per riformulare un "segmento" disciplinare in vista dell'insegnamento.*

Nella trasposizione didattica di un "nodo" conoscitivo della disciplina, il modello di riferimento viene ad essere un **dispositivo** di messa in rapporto, di compatibilità della struttura concettuale della disciplina e della struttura formativa della stessa. **Aiuta a progettare.**

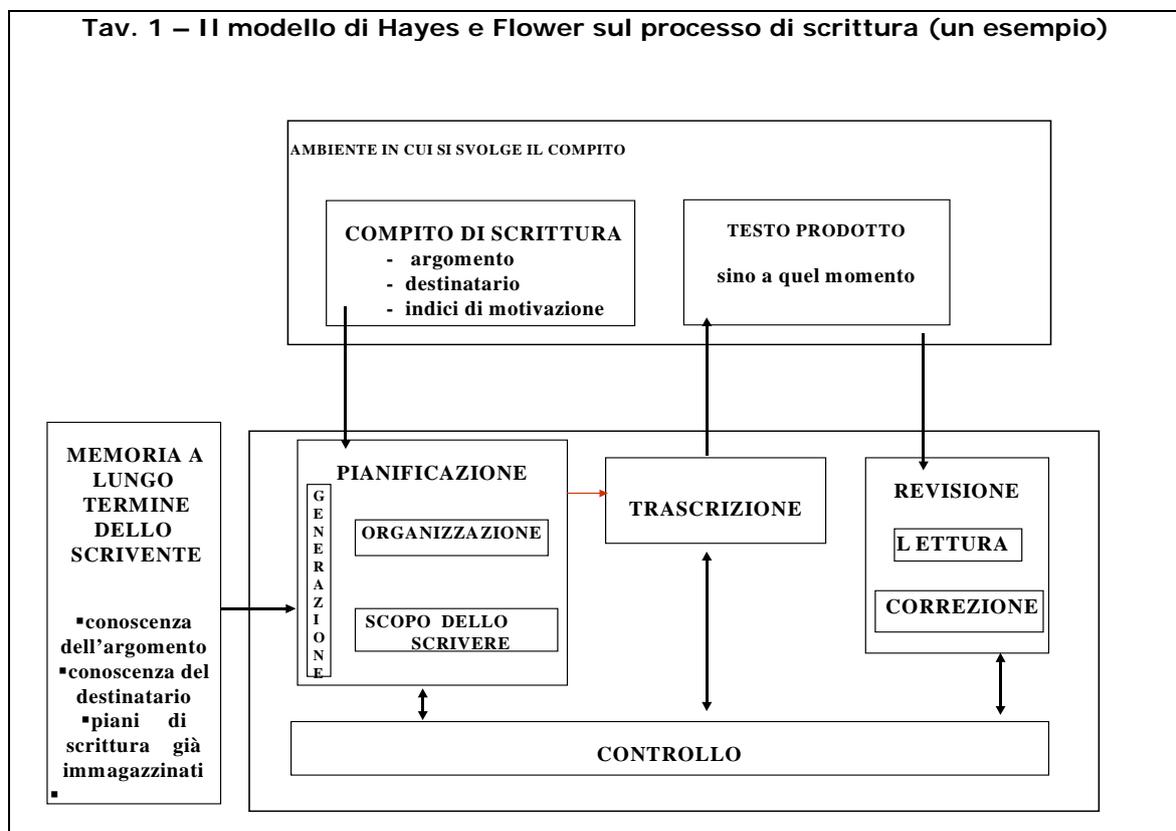
Vediamo un esempio.

Un esempio tratto dall'educazione linguistica

Vorrei accompagnare la discussione sul modello esperto e sulla sua funzione, nella progettazione formativa, facendo riferimento ad un esempio tratto dall'educazione linguistica, relativo all'insegnamento della scrittura; sarà facile seguirne la logica tenendo sempre presente la personale esperienza di scriventi.

Nell'ambito della ricerca psicolinguistica, è stata affrontata la questione inerente alla produzione di testi. Ne è emerso un modello che illustra e spiega il processo di produzione. La ricerca si è rivelata significativa sul piano dell'insegnamento della scrittura soprattutto in relazione all'interrogativo: "E' insegnabile la scrittura?". Se ne ricava in prima battuta il seguente criterio: occorre pensare all'insegnamento della scrittura non esclusivamente come "prodotto", cioè come elaborazione finale del testo, ma anche e soprattutto come "processo", cioè come insegnamento delle operazioni che accompagnano l'elaborazione del testo (per esempio, l'analisi della consegna, la pianificazione, la stesura vera e propria, le revisione). E' chiaro allora che il modello del processo di scrittura, elaborato da Hayes e Flower, 1980, (tav. 1), rappresenta un grosso input, un punto di partenza forte, per l'impostazione dell'insegnamento della scrittura perché mi dice quali sono i sottoprocessi e le relative operazioni necessarie ad affrontarli.

Il modello, oggetto della disciplina-ricerca, si trasforma in oggetto della disciplina-insegnamento, in tappe successive, nelle quali assolve a determinate funzioni.



→ Come utilizzare il modello "esperto"?

(tav. 2)

Tav. 2 - I criteri d'uso del modello "esperto"	
Il modello, nella progettazione, funge da:	<i>L'esempio</i> Il modello di Hayes e Flower calato nella produzione del testo scritto
<p style="text-align: center;">inquadramento, cornice</p> <p>(Pontecorvo 1983, Pontecorvo, Pontecorvo 1986) Immediatamente il modello rende comprensibili il settore di applicazione a cui si riferisce, le operazioni che devono essere compiute, le loro funzioni. Il modello va assunto come strumento di spiegazione ed interpretazione di un nodo disciplinare. Implica l'assunzione di un punto di vista esplicito da cui guardare la disciplina; questo si traduce sul piano didattico in indirizzi operativi</p>	<p><i>"È possibile insegnare a scrivere?"</i> <i>"Sì, purché si insegni a <fare a pezzi>, come fa l'esperto, cioè a non risolvere in un atto unico la produzione"</i></p> <p>Il modello è valido per qualsiasi scrittura testuale, dalla prosa narrativa a quella argomentativa. L'insegnante trae da subito indicazioni su come porsi di fronte alla scrittura.</p>
<p style="text-align: center;">indicatore di passi successivi da compiere</p> <p>Ogni modello infatti si articola in tappe o in sottoprocessi o in operazioni, ognuna di queste costituisce un momento di lavoro a sé. Il punto di partenza e la successione dei vari momenti possono, in base alla natura del modello, anche essere flessibili, nel senso che alcune tappe possono essere prioritarie rispetto ad altre o possono anche essere anticipate in relazione ad un contingente bisogno conoscitivo. Per ogni percorso però si saprà trovare ed esplicitare il filo rosso delle relazioni temporali e causali che lo hanno disegnato. Ogni tappa, oppure ogni ripresa ricorsiva del modello, grazie ad una trattazione didattica adeguata, diventerà per l'allievo un <i>"compito esperto"</i> poiché rappresenterà il processo di costruzione, attiva e riflessiva, della conoscenza da parte dell'allievo stesso (si rinvia al laboratorio sul compito esperto)</p>	<p>Nell'itinerario del processo di scrittura, ogni sottoprocesso è un compito per cui ora si insegnerà ad analizzare il comando, ora a generare le idee ricorrendo ai modelli e ai fattori inventivi più consoni alla tipologia testuale, poi ad organizzare le idee, quindi a trascriverle rispettando regole compositive generali, ma anche specifiche dei testi in questione, e via dicendo. Fin da subito si farà produrre un testo, ma il focus della nostra azione di insegnamento sarà rappresentato da questo o quel processo. Come già era ricordato in precedenza la flessibilità propria del modello fa sì che il percorso possa essere variamente e diversamente personalizzato.</p>
<p style="text-align: center;">forte criterio selettore</p> <p><i>di concetti, fatti, principi, regole, procedure, tecniche ... e di relazioni significative; questi possono anche essere</i></p>	<p>Ritornando al nostro esempio immaginiamo di applicare il processo di scrittura al testo</p>

<p>rappresentati in una mappa concettuale sistemica e prospettivata².</p>	<p>argomentativo oppure all'espositivo oppure alla prosa funzionale. Ogni sottoprocesso metterà a fuoco quegli aspetti che meglio caratterizzano gli attributi del tipo o genere testuale a cui applico il modello. L'insieme dei concetti, dei paradigmi, delle regole, dei principi ... per ogni sottoprocesso di scrittura costituisce la mappa concettuale del processo di scrittura argomentativa o espositiva o funzionale, ecc.</p>
<p style="text-align: center;">Indice di linee metodologiche</p> <p>Il modello costituisce un ulteriore riferimento utile per il docente dal momento che non indica solo la rete concettuale, ma anche le linee metodologiche che l'esperto si è dato per gestirla. Queste perciò devono investire di sé l'attività di insegnamento.</p>	<p>La scrittura come processo per esempio è paragonata ad una attività di soluzione di problemi; ciò significa che, nella commutazione didattica, il taglio metodologico disciplinare che accompagnerà le attività farà capo alle modalità e alle strategie del problem solving</p>
<p style="text-align: center;">creatore di una rete di rapporti equilibrati</p> <p>tra i nodi diversi della disciplina, e i relativi modelli, da cui può scaturire il complessivo piano disciplinare. Gli aspetti del modello via via emersi attraverso l'analisi dei punti precedenti vanno certamente rivisti e interrogati per mettere in luce le sincronie, le integrazioni, le successioni, le interrelazioni con gli altri ambiti della disciplina e con gli insegnamenti paralleli. Potremmo dire che esso fa riflettere e genera considerazioni, stime, previsioni dell'insegnante.</p>	<p>Il discorso, riferito alla scrittura, induce a programmare itinerari paralleli relativi alle altre abilità di base: il leggere, l'ascoltare, il parlare, la riflessione sul testo. Si potranno scegliere per queste altri modelli studiando poi come integrare, trasferire, supportare gli apprendimenti. Si costruisce in sostanza un sistema di trasparenze nel complessivo sistema di comunicazione.</p>

Riferimenti bibliografici

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

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

D'AMORE B., FRABONI F., *Didattica generale e didattica disciplinare. La Matematica*, B. Mondadori, Milano 2005.

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 Rigo, 1998, Tav. n.2, "Mappa concettuale del processo di scrittura funzionale"; in Valle, 1998, Tav. n.9 "Mappa concettuale del Modello esperto "Storia demografica"; Toniolo, 2000, Tav. 2 e Tav. n. 3 "Mappa concettuale del modello esperto per l'apprendimento della danza".

- HAYES J. R., FLOWER L. S. (1980), *Identifying the Organization of Writing Processes*, in Gregg L. W., Steinberg E. R., *Cognitive Processes in Writing* (a cura di), Lawrence Erlbaum, New Jersey, Hillsdale, pp. 3-30
- MARGIOTTA U., (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.
- OCSE (a cura di), *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*, Armando, Roma 2007.
- 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*, Armando, Roma.
- TONIOLO D. (2000), *Movimento e ritmo. Una prospettiva modulare nell'educazione motoria e musicale*, Armando, Roma.
- VALLE L. (1998), *Didattica modulare della storia. Insegnare con il metodo storiografico*, Armando, Roma.