

La progettazione dell'ambiente di apprendimento all'interno della trama modulare del curriculum e l'organizzazione degli insegnamenti

Maria Renata Zanchin

Indice

1. Quale idea di apprendimento condividiamo? Per quale idea e per quale organizzazione dell' insegnamento?
2. L' organizzazione modulare dell'ambiente di apprendimento: il compito esperto nella trama del curriculum
3. Il compito esperto come "archivio" di attività per la personalizzazione
 - 3a. L'importanza del "clima" nella classe e il ruolo di mediatori didattici e strategie attive

1. Quale idea di apprendimento condividiamo, per quale idea e per quali pratiche di insegnamento?

In un precedente contributo abbiamo rivolto la nostra attenzione al polo degli **apprendimenti** esaminando alcuni fondamentali contributi che costituiscono le matrici teoriche del nostro modello di curriculum. Nelle righe che seguono, dedicate alla progettazione dell'ambiente di apprendimento, partiamo dalla domanda che di quella lezione costituiva il filo conduttore e, ispirandoci ai contributi teorici in quella sede esaminati, formuliamo alcune ipotesi, per giungere infine a interrogarci e ad avanzare proposte su un'idea di insegnamento e su un'azione didattica coerenti.

SE PENSIAMO CHE L'APPRENDIMENTO

- 1) sia un processo attivo e costruttivo di elaborazione e rielaborazione della mappa cognitiva personale
- 2) non sia un "tutto unico e indistinto", ma un sistema di processi tra loro interrelati
- 3) sia sollecitato dall' interazione cognitiva, dalla negoziazione e condivisione dei significati nell'ambito di un gruppo/contesto sociale
- 4) sia significativo in quanto cresce nell'interazione tra i nuovi saperi e il bagaglio di conoscenze ed esperienze che l'individuo possiede già
- 5) sviluppi (e si sviluppi attraverso) cognizione, ma anche metacognizione

6) non sia lineare e che gli specifici processi non si collochino in ordine gerarchico

7) sia personalizzato, perché non vi è un'unica forma di intelligenza e un unico stile di apprendimento - attributivo, ma vi sono forme di intelligenza e stili di apprendimento- attributivi diversi, non vi sono esperienze e vissuti esistenziali uguali tra i diversi allievi ma esperienze e vissuti diversi

8) che per promuoverlo siano fondamentali i processi di analogia e transfer e la sollecitazione della conoscenza procedurale (produrre sequenze di azioni, saper fare e sapere come fare)

.....
....

ALLORA PROGETTEREMO L'INSEGNAMENTO IN MODO TALE CHE.....

1) offra all'allievo le occasioni di elaborare e rielaborare la mappa cognitiva personale in un processo attivo e costruttivo

2) vengano predisposte attività diverse per accogliere, sollecitare e "far lavorare insieme" nella mente dell'allievo processi di apprendimento diversi

3) crei occasioni e veri e propri contesti di apprendimento cooperativo, nei quali sviluppare l'interazione cognitiva nel gruppo, attraverso la negoziazione e la condivisione dei significati, che aiutano gli allievi a elaborare e a "digerire" il sapere, oltre che a considerarlo da più punti di vista

4) solleciti ogni allievo a porre in relazione i nuovi saperi offerti dall'insegnante con i saperi naturali che già possiede, rendendo più comprensibili e interessanti i primi alla luce dei secondi

5) promuova non soltanto attività cognitive, ma anche metacognitive (riflessioni e controllo rispetto ai propri processi e prodotti di apprendimento)

6) accolga la possibilità di sviluppo a processi e ad atteggiamenti considerati più complessi, come la generalizzazione e la valutazione, in ogni fase di lavoro

7) sia flessibile e modulare, attento ad offrire occasioni e percorsi opzionali plurimi per forme di intelligenza, stili di apprendimento - attributivi, vissuti esistenziali diversi, sia altresì capace di tenere sotto attento controllo la relazione "stili di apprendimento - attributivi / stili di insegnamento" (al

plurale, affinché non prevalga uno e un solo stile di insegnamento sugli stili diversi degli allievi)

8) promuova intenzionalmente processi di analogia e transfer e conoscenza procedurale (produrre operazioni, passare da esempi e controesempi, saper fare e sapere come fare)
.....

Siamo nell'ottica di un *piano* curricolare e di un *ambiente di apprendimento modulare* tanto attento e definito nelle sue variabili, quanto capace di accogliere ciò che in esso non è previsto e di valorizzarlo perché interessante e utile nell'evento educativo.

2. L'organizzazione modulare dell'ambiente di apprendimento: il compito esperto nella trama del curricolo

Prima di procedere, ci pare opportuno, con alcune "zoomate" avanti-indietro, contestualizzare il *compito esperto*¹ all'interno della trama modulare del curricolo: quello di ambiente di apprendimento infatti è un concetto ampio, che ispira tutta la trama curricolare e il Piano dell'Offerta Formativa. La logica di un ambiente attivo, riflessivo e cooperativo quale è quello del compito esperto, si colloca sullo sfondo di un ambiente di largo respiro, che mette a disposizione opportunità varie e composite, all'interno delle quali l'allievo si può muovere, esercitando opzioni e orientandosi. E' un ambiente che, ricollegandoci all'altra lezione di questa settimana, *Il curricolo nella scuola dell'Autonomia: modelli e strategie per l'innovazione*, si apre alle opportunità del territorio, arricchendosene, e che con il territorio si confronta e si relaziona in modo sinergico.

Ma ritorniamo, in questa nostra lezione, all'interno dell'Istituto: per promuovere le padronanze del profilo atteso definite dal Collegio dei Docenti, i Consigli di classe progettano dei *moduli didattici*, integrati tra più discipline. Ogni modulo si compone a sua volta di altri moduli, che possiamo chiamare *unità formative* (e che potremmo far corrispondere, con alcuni "distinguo", a quelle che l'attuale Riforma, nel DL 59 del 12-2-2004 per la scuola primaria e la secondaria di primo grado, definisce "unità di apprendimento"), a loro volta formate dai "*compiti esperti*".

3 Il compito esperto come "archivio" di attività per la personalizzazione

¹ che possiamo considerare l'unità modulare base dell'ambiente di apprendimento, nella quale le abilità e le conoscenze dell'allievo si trasformano in competenze attraverso la rielaborazione personale sollecitata dall'insegnante con attività opportunamente predisposte. Nella presentazione dei Laboratori ILV del 21 e 22 gennaio è stato definito "modulo molecolare".

Come abbiamo visto nella presentazione *Il percorso formativo. Processi didattici, processi cognitivi e metacognitivi nelle fasi di lavoro del "compito esperto"* a c. di Roberta Rigo, quest'ultimo è stato esaminato e sperimentato nella sua strutturazione per fasi. Nel *compito esperto*, apprendimento e insegnamento non coincidono (anche se sono attentamente studiati nelle loro reciproche implicazioni): il percorso non si concentra e non si esaurisce nella lezione dell'insegnante (e nemmeno, d'altra parte, nella sola attività d'indagine dell'allievo), ma si articola in una combinazione di *fasi* di indagine, di informazione da parte del docente, di elaborazione di gruppo e individuale, di riflessione su quanto fatto, tese a sollecitare specifici e vari processi di apprendimento, secondo il modello ILV (Informazione, Laboratorio, Verifica). Ora, considerato che si sono svolti anche la lezione *Intelligenze, stili cognitivi, stili attributivi* e i relativi laboratori, si può approfondire un altro aspetto: poiché la pianificazione delle esercitazioni del percorso è mirata a dare più spazio all'apprendimento e alle sue personalizzazioni, le diverse attività ed esercitazioni del compito esperto dovrebbero essere organizzate in termini di *archivio*, cioè essere un po' sovrabbondanti in termini di numero di attività che si progettano, quasi un collaudato "deposito" di attività possibili, per aprire varie ipotesi operative a seconda delle necessità. Ciascuna di esse risponde infatti a domande diverse che il docente si pone, in primo luogo quale processo di apprendimento questa attività sollecita, di conseguenza, in quale fase di lavoro tra quelle sotto descritte la posso inserire? Ma anche: ne posso immaginare un'altra ad essa complementare, che dia più spazio ad uno stile di apprendimento e a una forma di intelligenza diversi, in quanto si basa su un *mediatore* alternativo (per esempio visuale, se la precedente è orientata maggiormente sullo stile verbale)? Quali strategie attive posso prevenire per sollecitare gli allievi ad agire in prima persona e quale sarà più adatta ad una fase di ingresso nel compito rispetto ad una fase quasi finale di ricostruzione del percorso svolto? Quale sarà più consona ad uno stile sistematico e quale ad uno stile intuitivo, ovvero, viceversa, adatta ad attenuarne gli eccessi? Una pianificazione in questi termini è finalizzata a costruire efficacemente ciascuna delle *fasi di lavoro* del *compito esperto*, ma anche a progettare attività opzionali all'interno del compito, non per gruppi di livello, ma per gruppi composti sulla base della forma di intelligenza e dello stile di apprendimento cui ciascun allievo si orienta. E' da precisare a tal proposito che nel compito esperto le fasi privilegiate per lo svolgimento di attività opzionali sono quelle tra l'applicazione e la ricostruzione e che in molti casi vengono proposte in quest'ultima fase di lavoro, dopo la revisione del percorso svolto, delle difficoltà incontrate e la riflessione sui propri personali modi di affrontare l'apprendimento.

3 a L'importanza del "clima" nella classe e il ruolo di mediatori didattici e strategie attive

Il criterio della varietà cui abbiamo fatto or ora riferimento ci conduce a riflettere sull'importanza e sul ruolo dei "mediatori didattici" e delle "strategie didattiche attive" nella costruzione dell'ambiente di apprendimento del compito esperto. Prima però occorre premettere che qualunque strategia e qualunque mediatore perderebbero la loro efficacia, riducendosi a mere tecniche, in assenza di atteggiamenti fondamentali da parte del docente, che riguardano la comunicazione e la relazione con gli allievi e che già di per sé garantiscono spazio all'apprendimento: dalla disponibilità sincera ad ascoltare e accogliere i saperi dei membri del gruppo, all'uso sapiente delle pause e del silenzio, alla capacità di custodire le loro espressioni e riflessioni e di restituirle al momento opportuno, a quella di favorire la comunicazione e di sostenere le interazioni sia sul piano affettivo che cognitivo. Rivolgere attenzione e dare rilievo alle strategie attive non significa infatti affidare esclusivamente ad esse l'efficacia dell'insegnamento. L'insegnante di qualità è attento al *clima* della classe come cifra di una relazione educativa basata sul rispetto dell'essere umano, del valore della comunicazione e della relazione: la ricerca di mediatori e strategie alternative a quelli tradizionali è finalizzata e va svolta in coerenza alla scopo di promuovere tale clima. Un altro presupposto di base è pensare a mediatori e strategie non come dei semplici "trucchi del mestiere", ma delle risorse cui ricorrere per tutelare quella *zona intermedia* che può e deve collocarsi tra insegnamento e apprendimento: uno spazio efficace per l'allievo in quanto gli consente un'elaborazione personale ed attiva del sapere e per l'insegnante in quanto argine alla "tentazione" di far prevalere il proprio insegnamento e lo stile che lo caratterizza sugli apprendimenti e sugli stili che li caratterizzano. Uno spazio nel quale il soggetto abbia delle operazioni mentali da compiere, dei "processi" da sviluppare, con spazi di autonomia e che un certo tipo di contesto più di un altro glielo consenta. Dal punto di vista storico, risalendo a tempi molto lontani, è inevitabile fare riferimento alla "maieutica" di Socrate.

Il concetto di "mediatore didattico" (Damiano, 1993) offre un contributo molto importante alla tematica, in particolar modo per il rilievo dato allo spazio da garantire all'apprendimento². Per l'autore, si tratta di uno spazio identificabile tra il soggetto (l'allievo) e l'oggetto dell'apprendimento (la realtà e i saperi su di essa), nel quale si collocano i "mediatori didattici", che operano con la duplice funzione di "sostituzione" (della realtà) e di "protezione" (dalla stessa). "Mediatore è pertanto *ciò che agisce da tramite* tra soggetto e oggetto nella produzione di conoscenza, sostituisce la realtà perché possa avvenire la conoscenza, ma non si sostituisce alla realtà esautorandola, pur richiedendo di essere trattato *come se* fosse la realtà, ma sempre – in quanto "mediatore"- conservando lucidamente la

² Interessante anche la definizione dell'insegnamento come "azione che produce mediatori, azione poetica, quindi, in termini aristotelici, i cui prodotti sono appunto i "mediatori", non l'apprendimento direttamente, perché questo discende dall'azione esercitata su se stesso da parte di un altro soggetto, quello in formazione" (Damiano, 1993, p. 214)

consapevolezza che la realtà non è esauribile da parte dei segni, quali che essi siano.” (Ib., p. 230) . Elencati in un *ordine di distanziamento da essa*, i mediatori vengono classificati in quattro categorie: attivi (fanno ricorso all’esperienza diretta), iconici (utilizzano le rappresentazioni del linguaggio grafico e spaziale), analogici (si rifanno alle possibilità di apprendimento insite nel gioco e nella simulazione), simbolici (utilizzano i codici di rappresentazione convenzionali e universali, come quello linguistico) (Ib., pp. 213 - 229).

Citiamo alcuni esempi rappresentati dall’autore: l’esperimento scientifico come mediatore attivo³, fotografie, carte geografiche come mediatori iconici, e insieme ad esse schemi, diagrammi di vario tipo, mappe concettuali (nella vasta categoria dei mediatori iconici, gli ultimi tre sono di tipo non - figurativo e quindi più prossimi alla rappresentazione astratta), i giochi di simulazione, in particolare il role-play, come esempio di mediatori analogici, la lezione verbale dell’insegnante basata sulla formulazione di concetti e / o sulla narrazione di eventi più o meno complessi, come esempio di mediatore simbolico. Rispetto al mediatore simbolico più diffuso, la lezione verbale, l’autore richiama la necessità di introdurre *correttivi*, sempre appartenenti al genere dei mediatori simbolici, come “la discussione collettiva finalizzata a “negoziare” parole, esperienze e significati” e *integrazioni*, come “il ricorso regolare ad altri mediatori didattici più vicini all’esperienza, da quelli attivi a quelli iconici a quelli analogici”, che, introdotti nella lezione, la rendono più viva e partecipata (ib., p. 228). Naturalmente, tra due mediatori appartenenti alla medesima categoria, possono esservi differenze anche notevoli, come appare evidente dagli esempi prima portati per quelli iconici e per quelli simbolici. Inoltre, “la complementarità è il carattere comune a tutti i mediatori” (Ib., p.229)

Se il concetto di “mediatore didattico” opera soprattutto sulla relazione contenuto-apprendimento, rispetto al linguaggio utilizzato dal mediatore e alla sua capacità di maggiore o minore distanziamento dalla realtà studiata (per questa interessante analisi si rimanda all’opera più volte citata), il concetto di “strategia didattica attiva”, nato anch’esso dalla necessità di definire e garantire uno spazio ai processi dell’allievo, opera soprattutto sulla relazione insegnamento – apprendimento. Per “strategie didattiche attive”, intendiamo infatti quelle attività che coinvolgono l’allievo in azioni che consentono la sua elaborazione attiva e costruttiva dei contenuti di apprendimento , lo sviluppo del pensiero procedurale e la sua integrazione con il pensiero dichiarativo e teorico. Si tratta inoltre di attività che pongono sia l’allievo che l’insegnante nella condizione di realizzare e vivere alcune dimensioni del rapporto insegnamento - apprendimento ritenute salienti nel curriculum PSP e che tra poco descriveremo in maniera specifica. Appare evidente che le due formulazioni (mediatori didattici e strategie didattiche attive) sono comunque vicine e possono in alcuni casi essere utilizzate per definire lo stesso “espediente” didattico, ma diverse sono le categorie che esse utilizzano per analizzarla e per esplicitarne l’efficacia. In tal senso esse si rivelano complementari: le categorie di lettura che offrono si possono

³Per l’analisi critica condotta rispetto ad esso, a partire dagli equivoci creati dall’attivismo didattico, si rimanda comunque all’opera in questione.

integrare. Portiamo un esempio: i grafici utilizzati in vari insegnamenti, e più precisamente le piramidi della popolazione cui fa ricorso la demografia (Valle, 1997, p. 147-149). E' pertinente definirli mediatori iconici, del tipo che l'autore classifica come "non – figurativo": come tali, "ri – costruiscono" la realtà in modo più arbitrario e convenzionale rispetto a quelli del genere figurativo e in questo senso sono anche vicini al mediatore simbolico. Ma essi, pur non potendo essere definiti in senso stretto "strategie attive" (dipende dall'uso che ne viene fatto), possono essere efficacemente analizzati alla luce di alcune delle categorie che descriveremo tra poco e che qui anticipiamo brevemente: rappresentano un valido aiuto per gli allievi con modi di apprendimento prevalentemente visuali e sollecitano quelli che propendono per uno stile verbale ad utilizzare modalità diverse, quindi sono un supporto alla personalizzazione dell'apprendimento, sollecitano la conoscenza immaginativa e la generalizzazione, infatti con un'immagine rappresentano la complessa problematica della popolazione crescente (piramide a triangolo), stagnante (a campana) e calante (a fungo), consentono un'elaborazione molto corretta del contenuto disciplinare perché sono uno strumento tipico della demografia, sono altresì dei facilitatori rispetto alla complessa problematica demografica appena citata, per lo meno per gli allievi portatori di uno stile prevalentemente visuale.

Oltre a questo, è utile chiarire che il campo semantico dell'espressione *strategie didattiche* comprende alcune attività normalmente utilizzate dai docenti, come la *conversazione guidata*, la *correzione reciproca* di una esercitazione, svolta da coppie di allievi, che assumono l'uno rispetto all'altro il ruolo di docente, l'*esercizio del ruolo di tutore* di un allievo più esperto in un certo campo rispetto ad un compagno. Ma ne comprende altre, finora poco utilizzate nell'insegnamento e più largamente diffuse nella formazione degli adulti (nel mondo dell'industria e, recentemente, nella formazione degli insegnanti), che si rivelano molto efficaci in alcune fasi particolari dell'attività didattica: la *tempesta di cervelli* o *brain storming*, il *gioco dei ruoli* o *role playing*, lo *studio di caso*, l'*incidente critico*. E se, rispetto alle strategie meno conosciute occorre offrire sollecitazioni e informazioni, rispetto a quelle normalmente utilizzate è necessario ugualmente sviluppare una riflessione, per verificarne l'efficacia rispetto alle modalità con cui esse vengono utilizzate nel rapporto di insegnamento - apprendimento. Si sa, per esempio, che la conversazione guidata viene utilizzata da molti insegnanti, spesso come introduzione alla trattazione di una tematica, ma come ne è organizzata la gestione? E' diffusa la consapevolezza della necessità che l'insegnante assuma precisi atteggiamenti (fondamentale per esempio quello della sospensione del giudizio, che non è latitanza rispetto al proprio compito di promuovere l'acquisizione di apprendimenti "corretti") e segua precise regole procedurali (per esempio dare spazio all'intervento di tutti ed evitare che la conversazione si risolva esclusivamente nell'intervento dei soliti "bravi"?)

Con queste sollecitazioni, vogliamo contribuire anche ad un'autovalutazione dell'insegnamento, da un'ottica specifica: quali strategie in via preferenziale ciascuno di noi adotta? In che modo le attua? E' possibile allargare l'arco delle strategie e dei mediatori cui si ricorre? Domande come queste contribuiscono al riconoscimento e all'analisi del

proprio stile di insegnamento, allo scopo di migliorarlo e renderlo più disponibile alla varietà degli stili degli allievi.

Un *mediatore iconico* (di tipo "non figurativo") integrerà ora il mediatore simbolico sin qui utilizzato e ci aiuterà a rappresentare gli aspetti salienti della questione.

Bibliografia

- CECCHINI A., TAYLOR J.L. (1987), *I giochi di simulazione nella scuola*, Bologna, Zanichelli
- DA CORTA' M. (a c. di e con contributi di CARBONE A., DE MARCHIS C., FAVERO S., RIGO R., SCARPA L., TONTO DONATI M.), *Nei giardini che nessuno sa. Esperienze di promozione alla salute nella scuola, Progetto ERAS*, in Ministero della P.I., Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento degli affari sociali, Roma, 1998
- DAMIANO E. (1993), *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma
- MARGIOTTA U (1997), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Roma, Armando
- RIGO R.(1998), *Il processo di scrittura funzionale. Una prospettiva modulare*, Roma, Armando
- TESSARO F. (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando
- TONIOLO D. (2001), *Movimento e ritmo. Una prospettiva modulare nell'educazione motoria e musicale*, Roma, Armando
- VALLE L. (1998), *Didattica modulare della storia*, Roma, Armando
- ZATTA P. (2000), *Didattica della geografia. Un' ipotesi modulare*, Quaderni CIRED, n. 3
- M.R. ZANCHIN, (a cura di) e LABORATORIO DI RICERCA SUL CURRICOLO PSP E SUI MODELLI DI LAVORO DIDATTICO, *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti e Le interazioni educative nella scuola dell'autonomia. Itinerari di didattica modulare*, Armando, Roma, 2002