

ANALIZZARE PERCORSI FORMATIVI

Di Lorenzo Gentile

Cosa avviene quando guardiamo un paesaggio? Proviamo a osservare l'immagine per alcuni minuti e poi a ripercorre insieme quello che con tutta probabilità è avvenuto.



1. Prima reazione di natura globale, emotiva. Nella mente prendono forma concetti quali:

COLORI

ARMONIA

PRIMAVERA

SERENITÀ

BELLEZZA

CHIARO

2. Successiva analisi di aspetti specifici, come i singoli colori, la particolare posizione e forma delle nuvole nel cielo, il bosco sul limitare dei prati, alcuni alberi più alti che spiccano sul lato destro dell'immagine.

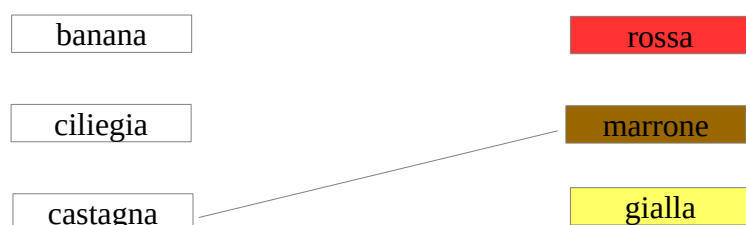
3. Legame tra immagine ed esperienza, esplorazione nella nostra memoria di altri paesaggi possibili, simili o diversi, riflessione su aspetti emotivi più complessi, aspetti botanici o cromatici legati ai paesaggi naturali.

Si tratta del modello di percezione umana (globalità-analisi-sintesi) elaborato dalla psicologia della Gestalt e fatto proprio dal modello operativo *unità didattica* (UD). Se questa è la modalità percettiva dell'uomo, perché non proporre un modello operativo, in un'ottica di insegnamento-apprendimento, che "assecondi" tale processo e quindi proponga anche i materiali di studio attraverso queste fasi?

Immaginiamo ad esempio di portare in una classe di bambini della primaria di livello A1 l'argomento *frutta*. Poniamo il caso che l'obiettivo del nostro incontro-lezione, in termini di competenze, sia lessicale, grammaticale e pragmatico: i bambini dovranno familiarizzare con il nome dei frutti e dei colori, con l'uso del singolare e del plurale ed esprimere gusti e preferenze.

Potremmo immaginare, tenendo conto il modello globalità-analisi-sintesi di matrice gestaltica, una prima attività in cui si forniscono alcune immagini di frutti che i bimbi dovranno colorare, magari rispondendo successivamente a domande del tipo: *Di che colore è la ciliegia? Di che colore è la banana?*

Terminata tale attività di tipo sostanzialmente globale potremmo pensare di proporre un'attività più specifica focalizzata sulle parole che indicano frutti e colori, come potrebbe essere un *matching* (accoppiamento) di questo genere:



In aggiunta (talvolta in alternativa) potremmo riutilizzare gli stessi frutti per lavorare su singolare e plurale. I bimbi troveranno su un foglio i disegni stavolta di due ciliegie, due banane ecc., con accanto scritte le parole al plurale. Il compito sarà quello di riscrivere le parole al singolare e *osservare* la formazione del plurale. Tali attività di "focalizzazione" e osservazione saranno proposte al centro del nostro percorso, nella fase di *analisi*.

Infine daremo modo di mettere in pratica i meccanismi osservati attraverso, ad esempio, la trasformazione di nuove parole dal singolare al plurale e vice-versa attraverso attività di *fissazione* della regola; rispetto al lessico gli studenti ripercorreranno, riconosceranno e verbalizzeranno i diversi colori all'interno di nuove immagini, disegni o materiali video. Chiederemo quali sono i frutti preferiti, quali

piacciono e quali non piacciono legando l'argomento alla loro esperienza attraverso attività di *riutilizzo produttivo* di aspetti precedentemente analizzati. Chiameremo tutta questa fase *sintesi*.

Il modello di unità didattica ideato a partire dagli anni Sessanta da Giovanni Freddi parte proprio da questa "molecola", globalità-analisi-sintesi, per approdare a un modello operativo più complesso costituito sostanzialmente da sei fasi:

MOTIVAZIONE
GLOBALITÀ
ANALISI
SINTESI
RIFLESSIONE
CONTROLLO

I materiali di studio, lo sfruttamento dei testi, gli argomenti presentati seguiranno tale percorso per passare dalla percezione alla ricezione. La validità di tale percorso è confermata anche da Marcel Danesi che chiama in causa il principio di bidirezionalità emisferica, inquadrando la questione in un'ottica neurolinguistica. Lo studioso canadese parla infatti di *unità didattica bimodale*. L'unità didattica, a partire dalla sua molecola fondamentale (globalità-analisi-sintesi), attiverebbe entrambi gli emisferi cerebrali, assecondando il meccanismo percettivo innato teorizzato dalla Gestalt: nell'atto di decodifica di un messaggio la mente umana coinvolge prima l'emisfero destro (globalità), poi il sinistro (analisi) e successivamente entrambi gli emisferi in una fase detta intermodale (sintesi).

L'unità didattica fornisce dunque uno sfondo, una cornice esperienziale all'interno della quale le attività, gli esercizi, le esperienze di apprendimento acquisiscono un significato.

L'uso stesso di immagini e linguaggi diversi dal verbale si rivela sempre molto utile per mantenere saldo tale legame di tipo esperienziale e complesso con l'argomento di fondo, con il contesto della nostra unità. Ogni attività svolta, ad esempio nel caso della breve unità su frutti e colori, acquisisce significato all'interno di un argomento specifico, di una cornice. L'obiettivo comunicativo, nel caso specifico, è quello di poter parlare di colori, poter comprendere e nominare frutti ed esprimere gusti e preferenze.

Nell'idea stessa dell'unità didattica come "cornice", come forma utile a contestualizzare lessico, funzioni comunicative e aspetti grammaticali è insita la spinta per le sue successive riformulazioni.

Diverse sono state le proposte a partire dall'unità didattica classica. In questa sede terremo conto soltanto di altri due modelli operativi oltre all'UD classica: l'*unità didattica centrata sul testo* (UDT) elaborata da M. Vedovelli e l'*unità didattica come rete di unità di apprendimento* (UDA) ideata da P.E. Balboni.

Tali modelli operativi non mettono in discussione la validità dell'UD, della matrice psicologica e neurolinguistica da cui trae spunto. Il tentativo è quello però di

"allargare le maglie", di rendere meno rigida la scansione delle fasi dell'unità didattica, onde evitare che il percorso rispecchi troppo la prospettiva del docente e troppo poco quella del discente, i cui bisogni, come programmaticamente affermato dagli approcci comunicativi, devono essere al centro del processo di apprendimento.

Ciò significa che, fermi restando due punti ineludibili dell'UD classica, *motivazione e controllo*, ciò che succede al centro potrebbe essere inquadrato anziché in termini di fasi, in termini di funzionalità rispetto ai meccanismi di interazione che si generano tra studenti intorno al *testo* (UDT) e di opportunità di lavorare su singoli aspetti di un argomento attraverso brevi sotto-unità, le *unità di apprendimento* (UDA).

I differenti modelli operativi dividono il percorso sostanzialmente in tre macro-fasi: una *fase introduttiva* (motivazione), una *fase centrale di svolgimento e lavoro sull'input testuale* e una *fase conclusiva* in cui viene misurata l'acquisizione (controllo). L'idea sembrerebbe quella di voler abbattere il "muro" *globalità-analisi-sintesi-riflessione* in favore di un'idea di lavoro il più vicino possibile ai potenziali sviluppi interazionali tra studenti intorno agli input testuali.

Ulteriore elemento non secondario è che un'unità didattica classica si estende in un arco di tempo che va dalle quattro alle otto ore. I successivi modelli operativi, tenendo conto di nuovi e differenti contesti di apprendimento tenderanno ad assumere una forma più malleabile e meno rigida anche in tal senso.

Prendiamo il seguente testo input, analizzando una possibile didattizzazione diretta a studenti adolescenti di livello A2 in un contesto scolastico.

Quando piove...

*La gente è triste quando piove...
resta a casa e non si muove.
Se esce il sole si innamora
e tutto il mondo si colora.*

*Invece io amo quando piove.
Mi porta il vento non so dove,
di grigio il cielo si colora,
la terra umida che odora.*

*Vieni con me senza paura,
mille colori ha la natura.
Le gocce sono una carezza,
acqua che scioglie la tristezza.*

1. "Quando piove..." Continua tu la frase.

2. Completa il testo con le parole accanto. Verifica con un compagno.

Quando piove...



piove

si

La gente è triste quando piove...
resta a casa e non si muove.

Se esce il sole ___ innamora
e tutto ___ mondo si colora.

il

Invece io amo quando _____.
Mi porta il vento non so dove,
di grigio il _____ si colora,
la terra umida che odora.

con

cielo

Vieni ___ me senza paura,
mille colori ha la natura.
___ gocce sono una carezza,
acqua che scioglie la tristezza.

le

3 Al poeta piace la pioggia? Sì o no? Sottolinea la risposta nel testo.

4. E tu sei triste quando piove? O sei felice? Perché? Parlane con i compagni.

5. Sottolinea tutte le parole che indicano SENTIMENTI. Confrontati con un compagno.

6. Completa lo schema con un compagno. Abbina gli emoticon ai nomi, come nell'esempio.

NOME	AGGETTIVO
1. LA TRISTEZZA	IO SONO _____
2. LA FELICITÀ	IO SONO _____
3. L' _____	IO SONO <u>INNAMORATO</u>
4. LA RABBIA	IO SONO <u>ARRABBIATO</u>
5. LA _____	IO SONO <u>SPAVENTATO</u>



A...



B...



C...



D. 5



E...

7. Quali dei 5 sentimenti dell'attività n.6 ci sono nella poesia?

8. Completa le frasi e poi confrontati con un compagno.

- Sono triste quando...
- Sono felice quando...
- Ho paura quando...
- L'amore è...

9. Sottolinea tutte le parole in RIMA*.



*C'è una RIMA quando 2 parole vicine finiscono con lo stesso suono: cuore-amore; mano-sano; rosso-grosso

10. Ora prova a completare il testo. La rima ti aiuta!

La gente è triste quando piove...
resta a casa e non si muove.
Se esce il sole si innamora
e tutto il mondo si _____.

Invece io amo quando piove.
Mi porta il vento non so _____,
di grigio il cielo si _____,
la terra umida che odora.

Vieni con me senza _____,
mille colori ha la natura.
Le gocce sono una carezza,
acqua che scioglie la _____.

11. Ora tocca a te! Scrivi 4 VERSI* usando queste RIME.



*I VERSI sono le "frasi" di una poesia. Normalmente hanno un ritmo... come la musica!

_____paura
_____natura
_____carezza
_____tristezza

12. In natura esistono 4 ELEMENTI: aria, acqua, terra, fuoco. Trova nel testo tutte le parole che indicano:

ARIA	----- -----
ACQUA	----- -----
TERRA	----- -----
FUOCO	----- -----

13. Conosci altre parole che indicano i 4 elementi della natura? Scrivi le parole nei riquadri. Lavora con un compagno.

ACQUA	ARIA	TERRA	FUOCO
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

14. Osserva l'immagine e rispondi alla domanda. Lavora con un compagno.

- Quali aspetti del paesaggio appartengono all'ARIA? E all'ACQUA? Alla TERRA? Al FUOCO?



AUTOVALUTAZIONE

Cosa ho imparato?

Rispondi SÌ, NO o COSÌ COSÌ.

	SÌ	NO	COSÌ COSÌ.
So esprimere alcuni semplici SENTIMENTI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
So cosa sono NOMI e AGGETTIVI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
So che cos'è una RIMA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
So che cos'è un VERSO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
So scrivere alcuni VERSI in RIMA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
So cosa sono gli ELEMENTI della natura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
So riconoscere gli ELEMENTI in una immagine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Proviamo adesso a cercare di analizzare il percorso che è stato proposto in questa unità didattica.

Come si diceva restano due punti fermi e cioè: un' *introduzione* e una *conclusione* o, se preferiamo avvalerci delle denominazioni dell'unità didattica classica, *motivazione* e *controllo*.

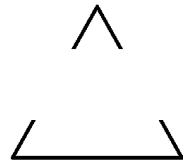
L'obiettivo della prima fase introduttiva è quello di contestualizzare l'argomento, stimolare le ipotesi, "tirar fuori" le conoscenze pregresse e talvolta fornire determinate parole chiave per facilitare la comprensione del testo. Nel nostro caso l'attività introduttiva è: "'Quando piove...' Continua tu la frase". In questo primo momento il testo input *non è ancora presente*, ma vengono suscitate aspettative utili a motivare gli studenti verso il testo e a preparare il terreno per una sua successiva comprensione, attraverso un coinvolgimento diretto verso il testo.

Alla fine, come attività conclusiva, si è scelta l'*autovalutazione*. L'*autovalutazione* è un'*operazione didattica* che persegue come obiettivo la *competenza matetica*, cioè la consapevolezza dello studente circa il proprio percorso di apprendimento.

Ma cosa succede al centro dell'unità didattica?

Possiamo osservare attività volte a una comprensione globale, attività analitiche, focalizzate su caratteristiche specifiche del testo (lessicali, fonetiche) e attività di sintesi, o *riutilizzo*, volte a rimettere in gioco quanto è stato analizzato. Tuttavia si noterà che il percorso non è sempre lineare.

Partiamo dalle attività di comprensione globale. In primo luogo abbiamo un *cloze* facilitato, come guida a una comprensione generale. L'attività di *cloze*, che richiede sostanzialmente di ricostruire la "forma" generale di un testo cui sono state tolte alcune parole, richiama direttamente una specifica legge della Gestalt: la legge della chiusura.



Siamo infatti in grado di riconoscere la forma di un triangolo, di chiudere appunto la forma, anche in assenza di alcuni punti. Lo stesso meccanismo viene attuato quando ricostruiamo un testo di cui abbiamo, grosso modo, percepito il significato generale. La seconda attività consiste in una domanda cui è possibile rispondere soltanto se è stato compreso un aspetto fondamentale della poesia.

Ma dopo? Cosa succede?

Già nell'attività n. 4 viene stimolato un dibattito sull'argomento; si tratta di un'attività di carattere produttivo normalmente ascrivibile a una fase di *sintesi*. E di sintesi si tratterebbe se individuassimo nella prima parte dell'unità didattica una prima molecola che chiameremo *unità di apprendimento*. L'attività n. 4 sarebbe in quest'ottica il punto d'arrivo di una prima breve *sotto-unità*. Dopo un primo incontro con il testo attraverso il *cloze* globale, la domanda su un aspetto specifico riguardante il punto di vista del poeta (attività n. 3) potrebbe essere inquadrata come una sorta di compito analitico, spingendo lo studente a recuperare all'interno del testo gli *esponenti* linguistici per esprimere gradimento e apprezzamento, e il dibattito che stimola l'attività n. 4, dunque, come la spinta a produrre, ad elaborare e cioè *sintesi*.

Oppure potremmo continuare a vedere l'attività n. 3 come una domanda volta alla *comprensione* di un aspetto centrale del testo e l'attività n. 4 ancora inserita nella stessa fase (globalità), abbandonando l'idea che un'attività produttiva debba necessariamente essere collegata a un'attività di sintesi. D'altronde la domanda che pone l'attività richiama ancora aspetti di carattere generale, più che una vera e propria rielaborazione del testo input; semplicemente si chiede di condividere sensazioni ed emozioni legate globalmente al testo e all'argomento.

Sarebbe dunque possibile mantenere un'idea di UD divisa classicamente in fasi, anche con l'eventuale compresenza all'interno della globalità di attività volte a cogliere aspetti di carattere generale e attività volte ad enucleare aspetti più specifici all'interno del testo. Si tratterebbe di un primo passaggio di consegne dall'emisfero destro all'emisfero sinistro che tiene conto della gradualità dei percorsi di apprendimento e del costante coinvolgimento dei due emisferi cerebrali. Tanto è vero che parliamo talvolta di *comprensione globale* e *comprensione analitica* tenendo conto del meccanismo di *focalizzazione modale* (passaggio dall'emisfero destro all'emisfero

sinistro) anche all'interno della stessa fase. Così come in una fase di sintesi possono essere contemplate attività più "analitiche", legate a specifici aspetti linguistici (il *cloze* mirato dell'attività n. 10 ne è un esempio) e attività più libere e creative, di vera e propria sintesi appunto, le quali coinvolgono entrambi gli emisferi cerebrali. Si tratta di compiti legati a un processo di elaborazione come l'attività n. 11.

Come si vede le prospettive possono essere diverse e i confini tra le fasi "tradizionali" dell'UD piuttosto labili ed è per questo che successivi modelli operativi hanno cercato di scardinare la rigida successione delle fasi in favore di una serie di attività che si dipanano intorno al testo e all'argomento, stimolando l'interazione tra i discenti e dando conto delle tante molecole di apprendimento che si possono presentare all'interno di un'unità didattica.

Osservando bene le successive attività, sicuramente a partire dalla n. 5, noteremo che tre sono gli aspetti trattati dall'unità didattica. Tre argomenti diversi che coniugano obiettivi di ordine lessicale, testuale e fonetico. Più che un'unità didattica strutturata in successivi passaggi che vanno dalla motivazione al controllo, dopo una fase globale di comprensione generale, abbiamo una serie di *unità di apprendimento* che colgono spunti diversi che offre il testo input di partenza: lessico legato alle emozioni, le rime e i quattro elementi della natura. L'*unità di apprendimento*, è una molecola all'interno dell'UD. In quest'ottica l'unità didattica sarebbe una sorta di cornice contenente all'interno una rete di unità di apprendimento (UDA).

Le attività 5, 6 e 7, 8 hanno come obiettivo pragmatico funzionale quello di mettere lo studente in condizioni di esprimere e contestualizzare le proprie emozioni. Si tratta di una prima unità di apprendimento.

Abbiamo una prima attività di *riconoscimento* delle emozioni all'interno del testo e successivamente un *completamento schema* per distinguere i nomi dagli aggettivi che esprimono emozioni.

La peculiarità di alcune attività analitiche è quella di andare oltre rispetto all'osservazione di aspetti presenti nel testo input. Il *completamento schema*, oltre a stimolare l'osservazione di alcuni specifici aspetti del testo, mira a presentare ed *elicitar*e anche parole non presenti all'interno del testo, ma che è possibile recuperare tra le conoscenze pregresse degli studenti e attraverso un eventuale confronto fra loro. L'obiettivo non sarebbe soltanto l'analisi del testo, ma l'esplorazione dell'"argomento". Tale procedura consente di arrivare alla fase di sintesi con alcuni strumenti in più, consentendo un grado di elaborazione più complesso dell'argomento e la possibilità di una produzione o interazione più articolate.

L'ultima attività dell'unità di apprendimento è, come prevedibile, di carattere produttivo. L'attività, che consiste in un completamento di frasi, mira a rimettere in gioco le parole che indicano i sentimenti usandole come punto di partenza per la produzione scritta. Sarà possibile completare le frasi soltanto se i significati sono stati realmente acquisiti.

Successivamente il "nodo" torna a restringersi. Si torna ad esplorare il testo relativamente ad altre caratteristiche, questa volta di ordine fonetico. Si chiede agli studenti di riconoscere le rime per poi spingerli a completare il testo facendosi guidare dalle parole in rima e, infine, si chiede loro di produrre dei versi originali servendosi delle parole in rima già preparate dal docente.

Ancora una volta prima si *cerca*, si *osserva*, si *trova*, si *scopre* (analisi) e successivamente si "riutilizza", prima in modo guidato (cloze mirato con le rime), successivamente in modo più libero e creativo (produzione di versi).

L'ultima unità di apprendimento riguarda i quattro elementi della natura. Il testo viene ancora esplorato rispetto a un'altra caratteristica di tipo lessicale per poi dar modo agli studenti di condividere e apprendere nuove parole riguardanti gli stessi campi semantici. Infine il lessico rilevato nel testo (attività n. 12), ampliato tramite la condivisione di conoscenze pregresse degli studenti (attività n. 13) viene rimesso in gioco usando come stimolo un testo diverso, questa volta iconico (attività n. 14).

Quest'ultima unità di apprendimento si configura quasi come una fase finale di riflessione sul tema proposto.

Cosa possiamo dunque ricavare dall'analisi di questa unità didattica? Di quale modello operativo precisamente si tratta?

In primo luogo notiamo, come si diceva, la tendenza ad abbattere la rigida sequenza globalità-analisi-sintesi-riflessione in favore di una serie di attività di *lavoro sul testo* che stimolino la comunicazione all'interno della classe e rendano "psicologicamente rilevanti" gli aspetti colti all'interno dell'input testuale. Tali attività restano "chiuse" tra una prima fase di *contestualizzazione* (motivazione) e un'ultima che chiameremo *output comunicativo* (controllo). In tale prospettiva questo è un esempio di *unità didattica centrata sul testo*, costituita appunto da tre fasi: contestualizzazione-lavoro sull'input testuale-output comunicativo.

Volendo invece vedere tale percorso attraverso i diversi obiettivi e argomenti che propone potremmo parlare di *unità didattica come rete di unità di apprendimento*. Successivamente infatti ad attività di comprensione dell'input testuale si susseguono una serie di sequenze analisi-sintesi orientate ad obiettivi diversi. In questo caso parleremo introduzione (motivazione) - rete di unità di apprendimento- conclusione (controllo).

Volendo rappresentare graficamente tale percorso potremmo immaginare un percorso di questo tipo:



figura 1

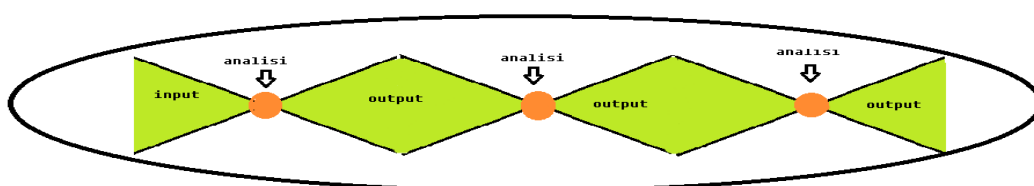


figura 2

La figura 1 rappresenta un'unità di apprendimento basata sulla tripartizione percettiva della Gestalt: globalità analisi-sintesi. Per mantenere un taglio maggiormente operativo si è optato per parlare di *input testuale* nella parte larga della "farfalla", richiamando aspetti di ordine generale, *analisi* nella parte più stretta, richiamando il focus su determinate caratteristiche specifiche del testo e *output* nell'ultimo spazio largo. Output inteso come spazio dedicato alla fissazione di aspetti linguistici e alla rielaborazione "complessa" di aspetti precedentemente analizzati.

La figura 2 rappresenta la concatenazione di unità di apprendimento che prendono avvio dal testo input. Successivamente avremo una serie di "restringimenti" che rappresentano il focus analitico su singoli aspetti che risolvono poi verso l'output e la rielaborazione dei temi da parte degli studenti.

Il cerchio attorno il grafico rappresenta il "contenitore unità didattica" che include le diverse unità di apprendimento, tenendole legate attraverso un filo tematico che, nel nostro caso, potrebbe essere la poesia e gli aspetti emotivi e concreti che vengono richiamati.

Il secondo grafico tiene conto sia della prospettiva dell'*unità didattica centrata sul testo*, sia dell'*unità didattica come rete di unità di apprendimento*. Rispetto all'UDT si parte infatti da un *input testuale*, modello di lingua, esempio di usi comunicativi di un particolare genere testuale e spunto per l'avvio di interazioni comunicative, successivamente ripreso ed elaborato a partire da diverse prospettive. Rispetto all'UDA il grafico rende evidenti le diverse molecole di apprendimento all'interno del percorso.

Come si vede diversi modelli operativi non risultano in conflitto tra loro, ma semplicemente cercano di vedere i percorsi formativi attraverso diverse prospettive. L'UD classica rende evidenti i passaggi da tenere in considerazione affinché si passi dalla percezione alla ricezione attraverso un chiaro percorso induttivo e cioè che parta dal testo e dalla sua comprensione, dai significati, dall'uso della lingua per poi rilevarne successivamente gli aspetti linguistici o culturali che verranno poi elaborati e sistematizzati. L'UDT pone al centro l'input testuale come nodo centrale attorno al quale ruotano le interazioni tra studenti. L'UDA mette al centro invece un processo formativo che include diverse molecole di apprendimento all'interno di una più vasta cornice esperienziale che dà senso all'intero percorso.