

Armando Girotti

MODULI E UNITÀ DI APPRENDIMENTO¹

Per una comprensione dei termini

Normalmente con il termine *disciplina* pensiamo a quel complesso di cognizioni provvisto di omogeneità sia sul piano dei concetti sia su quello delle procedure sia su quello dei metodi; siamo soliti denominarla anche *materia* (pur se quest'ultima sarebbe più propriamente il trasferimento a livello di insegnamento delle peculiarità di un settore del sapere).

Spesso nell'utilizzo del termine *multidisciplinarietà* c'è disaccordo; lo interpretiamo a volte come *pluridisciplinarietà* altre come *interdisciplinarietà*; i tre termini, se diamo credito a quanto esposto nel lontano Convegno di Nizza del 1972 organizzato dal CERI OCSE, indicano metodologie diverse.

Con multidisciplinarietà s'intende la *presenza simultanea di più discipline*, tutte poste sullo stesso piano per quanto riguarda l'importanza, l'*indipendenza*, l'autonomia nello svolgimento del programma; ognuna percorre itinerari propri, pur appartenendo tutte allo stesso curriculum; con pluridisciplinarietà s'intende la *simultanea proposta di discipline tra loro interrelate* o per contenuti, o per campo d'indagine, o per affinità metodologiche; questa aggregazione favorisce il confronto tra metodi, procedimenti, contenuti e risultati. Il limite di queste due metodologie sta nell'assenza di programmazione collegiale di interazioni educative; se questa avviene, è solo frutto di sporadici contatti tra singoli docenti.

L'interdisciplinarietà, che i docenti nell'ultimo trentennio hanno spesso usato, forse con una certa superficialità lessicale, oltre ad oltrepassare i confini ristretti dei contenuti, ha la caratteristica di coinvolgere le discipline *in una stessa pianificazione* collegiale; le discipline, mutuando una integrazione dei concetti di base, vengono interrelate sia nella ricerca di somiglianza tra assetti sia nell'integrazione delle epistemologie; la fase più nobile di questa metodologia didattica, finora troppo legata a percorsi di tipo contenutistico che annodano con una relazione debole le nozioni disciplinari, sarebbe rappresentata dalla *risoluzione di un problema complesso* analizzato da più aree disciplinari intersecantesi, ma utilizzando ognuna, metodi, strumenti, concetti propri della disciplina in questione.

La transdisciplinarietà, grado sommo cui la scuola ultimamente sembra tendere, richiama la *coordinazione di tutte le discipline* nell'organizzazione di un lavoro rivolto all'uso dei codici, alle chiavi di lettura, agli schematismi mentali, alle strutture che regolano il sapere; tale lavoro, programmato dal Consiglio di classe, si propone di interrelare materie e metodi in vista del conseguimento di risultati che, rivolgendosi all'architettura della mente, nel desiderio di potenziarla, servano da fondamento per la crescita strutturale dello studente sul piano della riflessione, dell'argomentazione, della valutazione del pensiero, del ragionamento.

Una premessa di ordine generale

Con la scuola dell'autonomia si richiede al docente un atteggiamento diverso da quel solipsismo che il programma ministeriale, con la sua fissità e con la divisione in contenuti disciplinari rigidamente predeterminati, sembrava ratificare. Oggi, con la scuola dell'autonomia si sta andando verso un ripensamento non solo dei contenuti, ma anche e soprattutto dei modi con cui questi vanno portati e così balza in primo piano l'importanza dell'*équipe* nella programmazione flessibile degli interventi didattici. In questo modo il rigido programma contenutistico assume una nuova connotazione; diventando strumentale, cede il posto alle competenze da predeterminarsi con un progetto corale.

Praticamente ciò significa che, posto come punto d'arrivo una ben determinata competenza (ad esempio: "specificare il significato degli elementi concettuali di una comunicazione") in un determinato tempo (ad esempio: "in 20 ore"), ogni docente ha a sua disposizione quel ben definito periodo per realizzare, attraverso i contenuti della sua disciplina, quell'impegno assunto collegialmente. Questa caratterizzazione modulare² della didattica scolastica introduce all'interno della scuola una flessibilità alla quale non si era abituati, per cui i programmi, gli spazi e lo stesso orario, prima o poi, dovranno fare i conti col nuovo modo di essere dell'istruzione.

¹ in «Nuova secondaria» numero 1, 15 settembre 2002 pp.60-64.

² Intorno alla modularità sono spesso intervenuti sia con proposte pratiche sia con contributi teorici; *Insegnare per moduli*, «Insegnare Filosofia», Colonna, Milano 2000, a. IV n.º 3; *La programmazione modulare: un percorso sul linguaggio*, «Nuova Secondaria», Brescia, 2000, a. XVIII n.º 1, pp. 52-59; *Insegnare la filosofia nella scuola riformata*, in VANNINA FONTE-BASSO (a cura di), *Le vie dei saperi, proposte per la didattica*, Tecnodid, Napoli, 2001, pp.105-122; *Proviamoci insieme, la programmazione modulare*, «Insegnare Filosofia», Colonna, Milano 2001, a. VI n.º 1, pp.17-23.

Anche sul termine 'modulo' non mi sembra ci sia chiarezza; non può essere concepito come la copia in carta carbone dell'*unità didattica* e neppure come sinonimo di *nucleo tematico*. L'*unità didattica*, riferendo le parole della commissione Brocca, è uno strumento adatto per "tradurre in pratica di insegnamento i programmi, attraverso la loro distribuzione temporale [...] rendendo compatibili gli obiettivi stabiliti [...] con i limiti di spazio e di tempo disponibili"; dunque questo microprogetto unicurriculare ha come scopo precipuo quello di porre la conoscenza dei contenuti della disciplina come centro motore dell'attività didattica.

Il *nucleo tematico*, invece, pur mantenendo centrale il contenuto, lo organizza attorno alle più importanti posizioni espresse dai pensatori nel corso della storia (potrebbe essere un nucleo tematico quello che, trattando della concezione antropologica, evidenzia le varie idee sull'uomo esposte dai vari pensatori, sia che detta prassi segua l'evoluzione storica della concezione presa in esame — in questo caso si definirebbe come *percorso* — sia che la tematizzi, al di là della sua evoluzione storica, attraverso i modelli di razionalità che le stanno a monte — in questo caso lo potremmo definire come *tema*).

Il *modulo* dalla centralità del contenuto passa alle 'competenze'; al suo interno potranno trovar posto, come tessere di un mosaico ben più complesso, le unità didattiche, o le unità di apprendimento³, oppure i percorsi o i temi che il docente voglia impostare; però, qualsiasi siano le scelte, lo svolgimento dei contenuti non potrà non assoggettarsi a quel fine comune rappresentato dalle competenze stabilite in sede di Consiglio di classe.

L'origine della modularità non risiede nel mondo scolastico; essa è l'applicazione didattica di uno strumento utilizzato nel mondo produttivo per la formazione rapida dei futuri dipendenti: lunghe ore di lavoro su di un'unica questione. Una delle prime volte che s'incontra detto termine nel mondo della scuola è all'interno dei progetti del Consiglio d'Europa che ne parlò come di un "insieme coerente di attività che deve svilupparsi entro le varie fasi di un'attività didattica complessa, concepita in modo tale da generare nel discente la consapevolezza dell'esistenza di più sistemi di sapere tra loro interrelati e in grado di sviluppare abilità generali e specifiche, funzionali allo studio di tutte le discipline"⁴. Accanto a questa definizione potremmo porne altre come quella proposta da Vincenzo Guanci⁵ che definisce modulo una unità di apprendimento costruita per la mediazione didattica tra docente e discente, dove i materiali sono pensati e strutturati in funzione dell'alunno, intendendo così il modulo più sul piano pedagogico che su quello sostanziale; oppure potremmo riferire quella di Enzo Ruffaldi⁶, "unità di insegnamento relativa ad un tema circoscritto, in un tempo determinato; unità autosufficienti per ognuna delle quali vengono individuate le finalità, gli obiettivi, i contenuti, i metodi e gli strumenti di verifica"; potremmo anche riandare a Gaetano Domenici⁷ che ritiene il modulo una "parte significativa, altamente omogenea ed unitaria, di un più esteso percorso formativo, disciplinare o pluri-, multi-, inter-disciplinare programmato; una parte del tutto, ma in grado di assolvere ben specifiche funzioni e di far perseguire ben precisi obiettivi cognitivi verificabili, documentabili e capitalizzabili, e sempre nelle condizioni migliori possibili in rapporto alla tipologia degli insegnamenti, delle attività didattiche, delle esigenze individuali, delle risorse didattiche, del rapporto docenti-allievi, ecc...".

Pur nella diversità delle definizioni, s'intuisce che il modulo è da interpretarsi come un insieme 'coerente' e 'coeso' avente una propria struttura; è un'omogeneità di un più vasto percorso formativo con ampiezza e funzioni variabili, che persegue obiettivi legati alle competenze. Se fino ad oggi l'insegnante gestiva un programma contenutistico monodisciplinare, ora si ritrova di fronte ad una responsabilità nuova: sviluppare delle competenze che, a mio giudizio, dovrebbero essere soprattutto di natura transdisciplinare. Se con la programmazione rivolta ai contenuti si rimaneva all'interno di una conoscenza molecolare (patrimonio delle discipline chiuse in un sapere poco disposto al dialogo con gli altri saperi), con i moduli si passa ad un sapere molto più articolato (che va all'interno delle strutture mentali del giovane per modificarne addirittura la mappa cognitiva). L'insegnamento di necessità si vede costretto a conformarsi alla mappa cognitiva degli studenti; se fino ad ora il programma era caratterizzato di sovente da contenuti poco intersecati, ora le intersezioni e i rimandi sono più rispondenti alle trame di natura reticolare in loro possesso.

La paura che si perda lo specifico disciplinare è immotivata; si parte da un'altra ottica e si sposta lo specifico dai contenuti alle architetture mentali, alle categorie, ai sistemi di riferimento logico, alla razionalità (induttiva o deduttiva) che sta dietro ad ogni procedimento gnoseologico. Le singole discipline non verranno affossate, anzi, se si coordineranno, risulteranno più proficue perché daranno allo studente l'idea che il sapere è concettualmente unitario, tendenzialmente omogeneo, pur nella diversità della sua articolazione interna. È un cambio di prospettiva più confacente al soggetto dell'educazione.

E se qualche modulo in prima istanza partirà dai contenuti invece che dalle competenze, non sarà fuori luogo che faccia filtrare la forte significatività di questi contenuti in funzione del soggetto che apprende; infatti, ponendo al centro lo studente, le discipline saranno tanto più efficaci quanto maggiore sarà il grado di concretezza che esse assumeranno all'interno della sua vita culturale e della sua struttura mentale; e più le conoscenze saranno

3 Mentre le unità didattiche sono progetti che il docente struttura per avere una scansione da seguire, le unità di apprendimento sono calibrate sugli interventi dello studente al fine di fargli raggiungere nel più breve periodo l'acquisizione degli obiettivi previsti.

4 F. PALAMIDESI, *I programmi modulari nei progetti del Consiglio d'Europa*, *Continuità e scuola*, 5 (1992).

5 VINCENZO GUANCI, *La struttura del modulo di storia*, in I. MATTOZZI (a cura di), *La mediazione didattica in storia. Una riflessione teorica, una proposta pratica*, Polaris, Faenza 1995, p. 75.

6 Si veda ENZO RUFFALDI, *L'insegnamento della filosofia in Italia*, www.farefilosofia.net/internazionale/ruffaldi_1.htm.

7 GAETANO DOMENICI, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari-Roma 1998.

relazionabili con la rete concettuale che il mondo contemporaneo gli richiede, più significative saranno le capacità di riflessione che egli acquisirà. Forse in prima istanza i contenuti potranno essere accorpate attorno ad un nucleo centrale portante, come può esserlo un lavoro per problemi (si pensi ad esempio a come potrebbero combinarsi le discipline se si scegliessero argomenti del tipo 'il problema mente-corpo', 'i valori e le scelte', 'normatività o autonomia totale', 'responsabilità o relativismo etico', 'i paradigmi della scienza', 'comportamento e suoi fattori provocatori', 'libero arbitrio e condizionamento', ecc...). Non sarà modularità transdisciplinare, tuttavia questo sforzo può rappresentare un primo tentativo di lavoro corale, pluridisciplinare o interdisciplinare.

Se poi si compisse un piccolo passo e si calibrassero le discipline non solo attorno ad un nucleo portante fatto di concetti coerentemente legati, di ipotesi ben definite, di relazioni fondamentalmente concordanti, ma le si spingessero a concentrarsi sulle competenze, cioè a far riflettere, a far argomentare, a ricavare mappe concettuali, a costruire schemi o tabelle, a confrontare e produrre espansioni concettuali, allora già si entrerebbe più appieno nella modularità. Se si leva qualche voce che grida: "ma io questo l'ho sempre fatto!", ben venga questa esplosione perché darà modo di considerare che la novità consiste nel passare dall'individualità dell'insegnamento alla corallità di un lavoro unitario, progettato all'interno del Consiglio di classe. Il lavoro così concordato diventerà più efficace perché, coinvolgendo tutti i docenti, costringerà gli studenti stessi a non fermarsi al 'sapere di', alla conoscenza dei dati, ma a 'riflettere su', scoprendo che al di sotto di quella punta dell'iceberg si annidano modelli di razionalità, strategie argomentative, strutture che egli stesso, a contatto con la realtà, spesso utilizza; e se consideriamo che nei licei non si opera su oggetti concreti, ma su concetti, le competenze di cui si parla saranno legate ad un fare legato al ri-orientamento delle cognizioni. Le materie, diventando 'materie pretesto', servirebbero ad allenare le capacità argomentative degli studenti, o quelle logico-linguistiche, o quelle destrutturative, o di analisi gnoseologica, ecc... senza l'assillo della quantità di contenuti da far apprendere. Qualunque materia può essere chiamata a contribuire alla realizzazione del modulo e da questo connubio le discipline, non più entità a se stanti, mostreranno i punti di riferimento simili non solo perché interdisciplinari riguardo ai contenuti, ma soprattutto in quanto trasversali rispetto alle strutture logiche. Il modulo, dunque, facendo emergere le micrologiche che regolano i vari percorsi, abituerà gli studenti ad un utilizzo polivalente dei codici logici, delle chiavi di lettura, dei modelli, dei centri d'interesse, dei nodi problematici che governano i contenuti, incentivando capacità di formalizzazione e oggettivazione di strutture linguistiche grammaticali, coinvolgendo nella ricerca di nuclei concettuali, di invarianti comuni ad elementi che superficialmente sembrano diversi, di costanti, di strutture logiche, sintattiche, ecc... Ciò non significa perdita di credibilità della disciplina, anzi, assunzione del valore della cultura permeata dalle discipline.

Dalla teoria alla pianificazione pratica

Se ogni docente si è spesso sentito più o meno svincolato, a seconda della sua sensibilità educativa, dal procedere di conserva con gli altri docenti, ora, all'interno della scuola dell'autonomia, con l'organizzazione modulare dei percorsi formativi costui è forzato a mettersi in gioco all'interno del Consiglio di classe, se non addirittura all'interno del Collegio dei docenti, laddove dovrebbe essere programmato il curriculum, o parte di esso. Accolti così gli obiettivi generali e le finalità del curriculum e poste le competenze specifiche da richiedersi, tenendo per ferme alcune cadenze (annuali, semestrali, trimestrali) in cui i moduli andranno ad inserirsi, si può passare a definire il cosiddetto materiale di studio incentrato su reticolati logici, su mappe concettuali, ponendo come base l'uso di documenti testuali.

Immaginando, dunque, di passare dalla fase espositiva teorica a quella fattiva della programmazione di un modulo all'interno del Consiglio di classe, le operazioni da compiere potrebbero procedere secondo la seguente cadenza:

1. stabilire gli obiettivi educativi,
2. determinare le competenze che si vogliono far acquisire,
3. precisare gli strumenti che possono aiutare a verificare il possesso di alcuni prerequisiti (anche se, in verità, dando credito agli studiosi della modularità, i prerequisiti non dovrebbero essere previsti, a meno che i moduli non seguano una sequenza del tipo: saper leggere (1° modulo), saper ascoltare (2° modulo), saper comprendere (3°), saper formulare una inferenza di carattere induttivo (4°), saper inferire deduttivamente (5°), ecc...)
4. indicare le abilità che s'intendono muovere,
5. designare gli strumenti⁸ utili a mobilitare l'interesse (in effetti, più lo studente si sente coinvolto, più reagisce positivamente al suo sviluppo),
6. fissare il tempo dello svolgimento del modulo.

A questo punto il singolo docente, all'interno del suo programma, potrà pianificare:

1. gli obiettivi cognitivi,
2. i contenuti,
3. le esercitazioni per un'autovalutazione in itinere,
4. le attività da far svolgere individualmente,

⁸ Con questo termine io intendo più gli *strumenti metodologici* funzionali alla realizzazione degli obiettivi che quelli materiali specifici come da qualche parte si legge quando vengono inclusi in questo insieme attrezzi, mezzi o dispositivi tecnici (lavagna luminosa, computer...), ecc....

5. quali quelle in gruppo,
6. le prove finali (tests oggettivi, prove strutturate, prove semistrutturate),
7. quelle di rinforzo,
8. di recupero,
9. di sostegno.

Andando più nel concreto esemplificativo⁹ ed immaginando che nel Consiglio di classe si siano decisi i seguenti obiettivi:

1. il riconoscimento delle componenti implicite del pensiero,
2. l'analisi non preconcepita del punto di vista dell'altro,
3. la razionalizzazione della propria esperienza,

la domanda che il Consiglio di classe a questo punto si deve porre va verso la determinazione di quali siano le competenze da far acquisire; esse potranno essere del tipo:

1. dimostrare di saper riorganizzare gli strumenti concettuali,
2. attraverso l'argomentazione,
3. mediante la formulazione personale, interpersonale, impersonale dei problemi,
4. controllandone la coerenza e la correttezza logica,
5. con l'impiego dei principali concetti utili alla definizione delle sequenze nonché all'analisi delle procedure.

Sulla scelta degli strumenti metodologici si potrà procedere con attività del tipo:

1. *titolare* il brano;
2. *parafrasare*;
3. *commentare* i singoli passi;
4. *paragrafare*; questo lavoro mostra la capacità di cogliere la subordinazione dei singoli passaggi del testo, mettendo così in primo piano i punti essenziali;
5. *scomporre* analiticamente¹⁰.

Ogni docente, a questo punto, potrà determinare il suo progetto educativo scegliendo i mezzi che più gli sembrano consoni e funzionali all'acquisizione delle competenze inserite nei predeterminati obiettivi. Potrà così scegliere la via più idonea per raggiungere lo scopo cercando di responsabilizzare gli studenti di fronte alla pluralità di prospettive possibili nell'approccio ai problemi, seguendo la via che più lo appaga; potrà altresì cercare di educarli ad uno spirito di tolleranza razionalmente fondato, potrà anteporre solo l'abitudine all'ascolto piuttosto che preferire l'attenzione convinta verso le posizioni altrui; insomma potrà scegliere la cadenza degli obiettivi educativi cui intende far pervenire gli studenti; e nel fare ciò potrà scegliere di condurre lo studente a saper:

- *individuare i problemi* e le risposte in relazione al dibattito culturale;
- *scoprire la tesi*, che rimanda alla capacità di tenere sotto controllo tutto il testo;
- mettere a nudo le *argomentazioni* addotte per *sostenere* la tesi, determinando quali siano le giustificazioni solo accennate o non date perché ritenute scontate; questo permette di scoprire la tenuta dell'argomentazione attraverso l'analisi della coerenza interna;
- far emergere la presenza dell'*uditorio*, definendolo e precisandone la funzione, nonché il modo utilizzato per convincerlo;
- *ricomporre* sinteticamente il percorso;
- *individuare* il modello di razionalità;
- individuare le *parole chiave*;
- individuare la *forma espositiva* (dialogica, epistolare, trattatistica...) ¹¹.

Le competenze potrebbero emergere verificando se gli studenti sappiano:

1. analizzare il problema attraverso l'enucleazione dei singoli passaggi,
2. con la costruzione di mappe concettuali,
3. costruendo tabelle nelle quali appaiano i cardini del problema;
4. la riformulazione potrebbe essere articolata in uno scritto (in forma epistolare, in forma dialogica, in forma trattatistica) del tipo:

⁹ Sono reperibili alcune esemplificazioni di moduli (progettati per il biennio superiore) nei *Quaderni del Ministero della Pubblica Istruzione*, n.12/4 *Moduli per l'insegnamento della filosofia nel biennio del riordino dei cicli scolastici*, «La città dei Filosofi» Liceo Ariosto, Ferrara 2000; anche se erano stati previsti con lo scopo di un loro inserimento nei bienni della scuola riformata, io credo che possano dare un'idea di che cosa si volesse nel sostenere l'inserimento della filosofia in quel grado scolastico. Al riguardo esistono due miei interventi in due convegni nei quali sostenni tale possibilità e sono scaricabili da internet dai siti: il primo da www.sfi.it/cf/archivio-cf/cf7/articoli/girotti.htm ed il secondo da www.rescogitans.it/ita/scenari/scuola/Corsi_Convegni.htm.

¹⁰ Una precisazione più minuziosa si trova in A. GIROTTI, *L'insegnamento della filosofia, dalla crisi alle nuove proposte*, Unipress, Padova 1996.

¹¹ Una precisazione più minuziosa si trova in A. GIROTTI, *L'insegnamento della filosofia, dalla crisi alle nuove proposte*, Unipress, Padova 1996.

- 4.1. comporre una *lettera ad un amico* intrattenendolo sulle tematiche del brano e sulle implicazioni che esse comportano nella vita di ogni giorno;
- 4.2. comporre una *lettera da inviarsi al filosofo*;
- 4.3. comporre un *testo simile al documento*, ma che strutturi il problema centrale in maniera diversa;
- 4.4. comporre un brano che sostenga la *tesi opposta* a quella sostenuta dal filosofo;
- 4.5. comporre un brano che segua una *schematizzazione concatenata del tipo*: “Se, come dice l’autore, è vero che, come mai poi egli riferisce che..... Allora evidentemente ne consegue che”;
- 4.6. comporre un *brano veramente falso* che possa essere scambiato come *veramente autentico*, a partire da una scelta di frasi *ad hoc* disposte a caso;
- 4.7. comporre un *dialogo* tra studente e filosofo, oppure tra due personaggi inventati, oppure tra due autori che abbiano dibattuto lo stesso problema;
- 4.8. raffrontare *due brani di autori diversi* che trattino delle stesse tematiche;
- 4.9. progettare un’*intervista impossibile* (brani d’autori d’epoche diverse in contrapposizione tematica);
- 4.10. preparare un *articolo informativo* sul testo come se si fosse un giornalista (sportivo, di cronaca nera, di fatti politici, ...) ¹².

Come si vede i contenuti non è detto che con l’insegnamento modulare vada perduta la conoscenza dei contenuti, anzi questi vengono riassunti in un tutto rappresentato da quella globalità strutturale che diventa primaria rispetto alla nozione. Potremmo addirittura affermare che questo metodo, così come avviene per le lingue straniere, segue il procedimento naturale della mente umana che, in presenza dei dati, li organizza, spesso in modo spontaneo, secondo certi criteri e certe correlazioni che sono propri dell’individuo; mettere a nudo queste strutture, queste architetture della mente, le strategie che normalmente si usano per conoscere o ricordare, impadronirsi degli strumenti che riassettano in modo personale i contenuti credo sia molto più valido per la crescita culturale degli studenti di quanto non avvenga con la semplice conoscenza delle nozioni che in questo modo si recuperano, facendo loro assumere maggior vigore di quanto non abbiano nella scuola d’oggi.

¹² Una precisazione più minuziosa si trova in A. GIROTTI, *L’insegnamento della filosofia, dalla crisi alle nuove proposte*, Unipress, Padova 1996.