

# Dal 1960 a oggi: riflessioni sull'influenza della Teoria della Gestalt sui dispositivi didattici per l'insegnamento linguistico

Marco Mezzadri

Università degli Studi di Parma, Italia

**Abstract** The present work discusses from a historical perspective the influence that the Gestalt Theory has had in Italy on the development of language teaching models from the 1960s to the present day. Different sources have thus been investigated, taking into account in particular the Venetian school of educational linguistics. The second part of the article is devoted to the presentation of a model created for teaching and learning Italian for study purposes, that is a practical proposal also indebted to the Gestalt theory. The model results from the attempt to transfer to the field of educational linguistics both findings made available by psychological research and by neuroscientific studies, in particular those which rely on the embodied nature of language.

**Keywords** Learning-acquisition unit. Gestalt Theory. Language for academic purposes. Italian as a foreign/second language. Educational linguistics.

**Sommario** 1 Gli inizi. – 2 Verso un'unità per l'apprendimento-insegnamento della lingua per fini di studio. – 3 Un modello di dispositivo didattico per la lingua dello studio. – 3.1 La motivazione. – 3.2 L'esposizione al testo e la sua comprensione. – 3.3 L'analisi, la riflessione e la sintesi. – 4 Conclusioni.



**Edizioni**  
Ca' Foscari

## Peer review

Submitted	2022-03-18
Accepted	2022-07-09
Published	2022-07-29

## Open access

© 2022 Mezzadri | 4.0



**Citation** Mezzadri, M. (2022). "Dal 1960 a oggi: riflessioni sull'influenza della Teoria della Gestalt sui dispositivi didattici per l'insegnamento linguistico". *EL.LE*, 11(2), 139-154.

## 1 Gli inizi

Il modello di dispositivo didattico al centro di questo contributo si colloca in un contesto scientifico e culturale specifico: quello della glottodidattica umanistica sviluppatasi in Italia, soprattutto a Venezia, a partire dagli anni Sessanta del '900.

Fissare una data nella storia porta con sé, inevitabilmente, la consapevolezza che ciò che è stato prima di quel punto di inizio contribuisca in larga misura all'evoluzione in atto. In due suoi lavori ai quali rimandiamo per una panoramica più dettagliata ed esaustiva, Paolo Balboni (2015b; 2017) ricostruisce il percorso della glottodidattica umanistica italiana attraverso un'apparente «bibliografia ragionata» che in realtà è una «ineffabile *recherche*» nella propria vita professionale (2015b, 39). Questo approccio, oltre a essere suggestivo, risulta di particolare interesse in quanto può far comprendere alla nuova generazione di studiosi di ambito linguistico-educativo come si sia arrivati all'oggi.

Renzo Titone e Giovanni Freddi, secondo Balboni (2015b, 20) non attendono l'input che proveniva da oltreoceano e che tanto avrebbe modellato la riflessione scientifica in Europa, ma offrono già a partire dal 1960 contributi importanti in grado di porre le basi per uno dei filoni di ricerca più rilevanti, quello relativo alla dimensione psicologica e psico-pedagogica nei processi di apprendimento-insegnamento delle lingue (si veda a tal proposito Titone 1960; 1964). Nel delicato passaggio a una trasposizione applicativa di convinzioni maturate alla luce dei contributi provenienti dalla psicologia, Balboni (2015b, 21) pone l'attenzione sulle figure di C. Rogers, J. Bruner e D.P. Ausubel che ritroviamo diffusamente ripresi negli studi di Titone e Freddi.

Tuttavia, è in particolare la rilettura in chiave glottodidattica della descrizione della percezione umana offerta dalla *Gestalt Theorie* a promuovere lo sviluppo di modelli operativi innovativi che stravolgono il modo tradizionale di organizzare e presentare i materiali nei libri di testo per l'insegnamento di una lingua. Alla sequenza che prevedeva nei metodi e approcci formalistici la descrizione delle regole seguita dall'applicazione delle stesse attraverso esercizi, si sostituisce nella glottodidattica umanistica una struttura opposta che è

ancor oggi utilizzata per la presentazione dell'input nei manuali e nei corsi di lingue: in quegli anni la struttura è sintetizzata nel tritico delle tre 'P', Presentation, Practice, Production, anche se in Italia Titone e Freddi preferiscono i termini della psicologia della Gestalt, Globalità, Analisi, Sintesi. (Balboni 2017, 13)

Tale ristrutturazione della prospettiva didattica ha avuto conseguenze che si riverberano anche nell'ambito dell'insegnamento della lingua per fini di studio, come nel caso del modello descritto nel paragrafo 3.

Tuttavia, pensiamo che un approfondimento sulle origini di questo modo di impostare la riflessione possa permettere di comprendere meglio le differenze evolutive dagli anni Sessanta ad oggi. Per Freddi, il metodo induttivo che egli propone:

ripete nei suoi momenti un itinerario parallelo a quello che la *Psicologia della forma (Gestalttheorie)* descrive nel processo percettivo e del pensiero.

Il *metodo induttivo* parte dai fatti per giungere alla legge, dal concreto per giungere all'astratto e al formale, utilizzando quella forma di pensiero che chiamiamo 'intuitivo'. [...]

La *Gestalttheorie* considera l'intuizione (*Einsicht*) come il fulcro della percezione e del pensiero, presentando nei rispettivi processi una chiara tendenza alla 'figura pregnante'. Ogni aspetto significativo della realtà presenta una sua forma - struttura - che ci si offre inizialmente come un tutto indifferenziato. Quando, grazie all'intuizione, attraverso operazioni di astrazione, confronto e generalizzazione, si definiscono i rapporti tra le parti, tale forma viene compresa e diventa significativa. (Freddi 1970, 134)

Il modello operativo che lo studioso veneziano propone è quello dell'unità didattica che definisce «nuova modalità di accostamento alla disciplina, nel nostro caso la lingua straniera» (1970, 114). Ne sintetizza i momenti in Presentazione, Accostamento globale al testo, Induzione delle strutture morfosintattiche, Esercizi applicativi, Sistemazione delle strutture e prove di controllo, aggiungendo:

il primo momento vuole soddisfare le istanze motivazionali, facendo appello alla sfera dell'affettività: la civiltà come motivazione. I tre momenti che seguono coincidono con quelli descritti dalla psicologia della Gestalt e suggeriti da una corretta applicazione del metodo induttivo. L'ultimo momento tende a favorire il passaggio dall'automatizzazione alla libera, personale espressione, nonché a reperire elementi di valutazione per il passaggio ad una nuova unità. (1970, 115)

Pur se debitore dell'esperienza nordamericana dei decenni precedenti, nello specifico delle elaborazioni di John Dewey e dei progetti elaborati a Dalton da Elena Parkhurst e a Winnetka da Carleton Washburne, Freddi propone una riflessione nuova in continuità per ciò che concerne la centralità dell'esperienza nell'apprendimento, l'operatività, la dimensione individuale fondata sulle diversità tra gli individui, evidenziando nel contempo il comune bisogno di affrontare i percorsi di apprendimento sulla base di abilità che oggi ricomprenderemmo nell'ampia gamma delle *soft skills*, quali il *problem-solving* e il *critical thinking*, già fondamentali nell'esperienza nordamericana.

Dal canto suo, Renzo Titone propone una visione che è ben sintetizzata nel titolo di uno dei suoi volumi principali per quanto concerne la glottodidattica: *Psicodidattica* (1977). Il volume riprende e approfondisce lavori precedenti e sviluppa l'idea di *matema* che definisce «ciclo minimo significativo di apprendimento» (Titone 1974, 105), scomponibile in 'micromatemi' che ne caratterizzano le tre fasi principali: la cognizione, il rinforzo e il controllo (1977, 56). Se la fase del rinforzo è dedicata a esercitazioni di recupero, di consolidamento o di ampliamento, e la fase del controllo prevede momenti e attività di valutazione e di correzione sia condotte autonomamente, sia eterodirette, è la prima fase quella che più chiama l'attenzione. Si tratta della fase che Titone chiama in diversi modi: micromatema incoativo (1973, 4), di base (1974, 106) o della cognizione (1977), ma che in ogni caso corrisponde al momento della percezione e della comprensione che lo studioso suddivide in tre microfasi (1973, 57):

1. percezione globale del tipo di compito e della sua configurazione generale;
2. analisi operativa mirante alla comprensione attiva degli elementi costituenti il compito (la comprensione 'attiva' implica non semplicemente una analisi descrittiva di certe istruzioni verbali ma la messa in opera di meccanismi o procedure particolari relative alla esecuzione del compito o alla interiorizzazione di nozioni);
3. sintesi operativa intesa alla ricostruzione del compito nella sua totalità o alla ristrutturazione cognitiva di un complesso di nozioni.

Titone afferma che questa fase non permette se non «un apprendimento piuttosto superficiale» (1973, 57). La vera assimilazione, come la definisce, si produce nella fase successiva in cui si rafforza l'apprendimento iniziale.

Nel corso dei decenni successivi, i modelli operativi impostati da Freddi e Titone si evolvono, fino all'attuale configurazione dell'unità di acquisizione: si vedano le riflessioni di Balboni (2002, 100-6). Crediamo che la ragione principale della longevità del modello a base gestaltica risieda, almeno in parte, nell'interazione con le dinamiche dei percorsi di educazione linguistica. Infatti, la sequenza gestaltica si sposa con il ruolo centrale attribuito al testo visto come generatore e stimolatore di significative esperienze linguistiche e culturali in grado di favorire la ristrutturazione sotto forma di nuova conoscenza della mappa del mondo del soggetto, inserito in una relazione di costante interazione con l'ambiente. Questo processo, nella Teoria della Gestalt, non è un'esperienza interiore, ma avviene nel «confine di contatto» tra soggetto (organismo) e ambiente. Esso si configura come «il punto in cui si verifica l'esperienza» (Perls, Hefferline, Goodman, 1997, 39), che non separa l'organismo dall'ambiente, ma che piuttosto limita l'organismo, lo contiene e protegge, mantenendo il contatto con l'ambiente.

A ben guardare, si tratta di presupposti che risultano fondamentali nell'elaborazione del modello di unità di apprendimento per la lingua per fini di studio ad alta domanda cognitiva che viene presentata nel paragrafo 3. Il confine di contatto è costituito, nel nostro modello operativo, dall'esperienza che si realizza nella fase della motivazione/globalità 'nel' e 'con' il testo e che si sviluppa ulteriormente nella fase della sintesi.

Un modello d'insegnamento linguistico basato su questa sequenza può fornire pratiche didattiche coerenti e, *in primis*, inclusive, cioè in grado di rispettare le differenze individuali e i diversi stili di apprendimento.

Ne è consapevole Balboni, il quale lungo i decenni ha sviluppato ulteriori riflessioni reinterpretando i modelli operativi alla luce degli input che provenivano dall'esterno, come nel caso dell'incontro da oltreoceano con teorie basate sul funzionamento della mente e del cervello. Ricordiamo il ruolo che hanno avuto J.H. Schumann e M. Arnold nello sviluppo della prospettiva umanistico-affettiva nell'interpretazione proposta da Balboni. A titolo d'esempio, il concetto di *stimulus appraisal* di Schumann (1994; 1997) ha un'influenza determinante sul modello di motivazione introdotto da Balboni dove la componente del piacere risulta essere fondamentale e permea tutta la struttura dell'unità didattica o di acquisizione/apprendimento, sposandosi con le suggestioni derivanti dagli studi sull'emisfericità cerebrale di Danesi (1988) e sulla visione di un soggetto dell'apprendimento 'ricomposto' anche grazie al contributo di Damasio (1994). Lo studioso veneziano ha, così, riletto la prospettiva interna, proveniente dal contesto italiano, proponendo un'evoluzione del concetto di unità didattica che sostituisce con quella rete di unità di acquisizione/apprendimento, senza rinunciare mai a una prospettiva di tipo gestaltico come si evince dal confronto tra le prime (Balboni 2002; 2008) e le successive (2015a; 2018) edizioni di due dei suoi contributi principali editi da UTET. Egli afferma che

ogni dialogo, canzone, video, favola, vignetta, poesia, lettera commerciale, barzelletta, scena di film ecc. che viene presentato allo studente *va esplorato attraverso le tre fasi della percezione gestaltica*: prima in maniera globale, poi in maniera analitica, infine realizzando il più autonomamente possibile una sintesi e una riflessione che permettano all'*apprendimento* di evolvere in *acquisizione*, che portino le nuove informazioni ad accomodarsi nella mente insieme al patrimonio pre-esistente. (2015a, 152-3; corsivi nell'originale)

La citazione riprende un altro dei pilastri della prospettiva glottodidattica di Balboni: S. Krashen con la sua dicotomia *learning-acquisition*, ma anche Piaget e le riflessioni su assimilazione e accomodamento.

---

L'unità d'acquisizione di Balboni prevede «attività globali di esplorazione del contesto, ipotesi sul significato globale e ricerca di elementi specifici» seguiti da una fase che porta a verificare le ipotesi e ad analizzare i meccanismi di funzionamento delle varie «grammatiche», per poi concludersi nei momenti di «sintesi spontanea e riflessione guidata per formalizzare quanto 'scoperto' in mappe mentali, in 'regole', in schemi di riferimento» (2018, 17).

Questo modello impostato per l'insegnamento delle lingue straniere viene riproposto da Balboni anche per la lingua per fini di studio, dopo averlo arricchito di elementi e riflessioni sulle microlingue (cf. Balboni, Mezzadri 2014). A conclusione di questo paragrafo fortemente intriso del fondamentale contributo offerto da Paolo Balboni alla glottodidattica, ci pare doveroso notare come lo studioso veneziano abbia proposto in anni recenti una ricostruzione storica che in parte integra il lavoro precedente (si veda Balboni 2017; 2022).

## **2 Verso un'unità per l'apprendimento-insegnamento della lingua per fini di studio**

Il nostro modello di dispositivo didattico (unità) destinata allo sviluppo di competenze nella lingua per fini di studio è debitore, come già evidenziato, dei contributi offerti al contesto italiano, in particolare, dai tre studiosi citati nel paragrafo precedente, ma risente in modo rilevante delle ricerche che abbiamo svolto in ambito neuroscientifico in un contesto specifico, quello della Teoria dell'Embodiment. Gli studi alla base muovono da ambiti di ricerca che si richiamano alle scoperte avvenute in contesto italiano sui neuroni specchio. Alcuni recenti scoperte neuroscientifiche, soprattutto relative all'organizzazione del sistema sensori-motorio, hanno radicalmente modificato la nostra visione del cervello e il concetto stesso di funzioni cognitive. Una delle funzioni cognitive che più ne hanno risentito è il linguaggio. In particolare, la Teoria dell'Embodiment (o del linguaggio incarnato) sostiene, in contrasto con una visione classica amodale, che gli esseri umani utilizzino le stesse strutture neurali con cui esperiscono la realtà anche per comprendere il materiale linguistico che descrive quelle stesse esperienze. In anni recenti, il concetto di linguaggio incarnato è stato largamente trattato e suffragato da evidenze sperimentali (cf. Glenberg 1997; Pulvermüller 2002; Gallese, Lakoff 2005; Zwaan, Taylor 2006; Jirak 2010; per i rapporti tra glottodidattica e Teoria dell'Embodiment, si vedano Buccino, Mezzadri 2013; 2015; Mezzadri 2014). Secondo tale teoria, non esiste facoltà mentale umana che non sia incarnata, cioè radicata nell'esperienza corporea.

Tuttavia, per poter sviluppare una riflessione sull'approccio didattico (e glottodidattico) esperienziale, centrale nella definizione della nostra unità per l'acquisizione della lingua per fini di studio, occorre

volgere ancora una volta lo sguardo al passato, ad ambiti di frontiera tra le scienze della mente e del cervello, e le scienze dell'educazione. Infatti, la ricerca sull'apprendimento, non solo quello linguistico, attraverso l'esperienza ha radici diffuse e profonde: è sufficiente ricordare nomi come quelli del già menzionato John Dewey, convinto che «qualsiasi tipo di apprendimento autentico si realizzi attraverso l'esperienza» (1938, 12; trad. dell'Autore) e che il motore delle idee sia l'esperienza; oppure Maria Montessori con la sua capacità di mettere al centro dei processi educativi il bambino, offrendogli ambienti di apprendimento che stimolano l'autonomia e lo sviluppo di esperienze dirette (cf. l'opera fondamentale: Montessori 1909). In tempi più recenti, l'azione di un educatore come Paulo Freire (cf. Freire 1973) ha stimolato ulteriori spunti circa il rapporto dialettico che si crea tra l'azione e la riflessione. Un altro nome fondamentale è quello di Jean Piaget: la dimensione esperienziale nella sua visione dello sviluppo cognitivo gioca un ruolo determinante, così come lo gioca nel pensiero dello psicologo sociale tedesco Kurt Lewin (cf. Lewin 1936), tra i sostenitori della Gestalt, dal quale viene spontaneo riprendere l'approccio esperienziale in gruppo e ricordarne il *learning cycle*. Nella prospettiva di Lewin l'esperienza concreta è sia l'impulso che lo scopo del processo di apprendimento. Ritroviamo il *learning cycle* di Lewin alla base del modello di David Kolb per il quale l'apprendimento è «il processo attraverso il quale la conoscenza si crea tramite la trasformazione dell'esperienza. La conoscenza risulta dalla combinazione delle azioni di afferrare e trasformare l'esperienza» (Kolb 1984, 41; trad. dell'Autore).

La Teoria dell'Experiential Learning di David Kolb (cf. Kolb, Kolb 2008; 2009 per un'attenta disamina delle influenze che essa ha avuto e, per un esempio delle controversie che essa ha alimentato, Heron 1992, 193-7) ha prodotto un modello che si struttura in quattro fasi dove il primo momento è costituito dall'esperienza concreta, alla quale fanno seguito l'osservazione riflessiva e la concettualizzazione astratta, per concludersi con la sperimentazione attiva. Secondo Kolb e Kolb (2009, 319), l'individuo deve completamente aprirsi all'esperienza diretta che esiste solamente nell'*hic et nunc* che gli autori definiscono «un momento di infinita profondità ed estensione che non può mai essere completamente compreso» e aggiungono che una modalità «troppo cerebrale» può inibire la capacità di provare e sentire il momento.

Risulta chiaro, dunque, che con questa prospettiva, gli studi di tipo psicologico incontrano la ricerca sul funzionamento del cervello nella prospettiva indicata dall'*embodiment* e insieme forniscono opzioni integrative alle scelte glottodidattiche più votate allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative, in una visione che cerca di dare risposte didattiche sempre più adeguate e rispettose di quella conoscenza che il contributo neuroscientifico e quello psicologico mettono a disposizione.

### 3 Un modello di dispositivo didattico per la lingua dello studio

La proposta che segue fa riferimento a un ambito educativo particolare: lo studio della lingua italiana da parte di studenti universitari stranieri. Tuttavia, il modello può essere applicato in altri contesti. Da anni, l'editoria di questa nicchia di settore propone parecchi materiali didattici espressamente realizzati per lo studente universitario straniero, che secondo noi si basano su modelli che peccano spesso di una forte sudditanza nei confronti degli impianti solitamente usati per l'insegnamento-apprendimento della lingua italiana per fini comunicativi generali e non propongono soluzioni espressamente disegnate per il contesto universitario.

Il modello di dispositivo didattico che presentiamo in questa sede, invece, si avvale delle elaborazioni messe a disposizione dal percorso di ricerca *Italstudio* dell'Università degli Studi di Parma e, dunque, dei supporti predisposti all'uso, quali sillabi morfosintattici, delle abilità di studio ecc.<sup>1</sup>

Il nostro modello prende spunto dalle elaborazioni della ricerca glottodidattica con la suddivisione ispirata dalle teorie gestaltiche sulla percezione umana affrontate nei paragrafi precedenti.

Benché consapevoli delle riflessioni in merito ai limiti che possono denunciare strumenti ideati per una fruizione estesa lungo l'arco di più lezioni (la classica unità didattica, l'UD) e i benefici che modelli più limitati nel tempo (l'unità di apprendimento o acquisizione, l'UA) offrono, in questa sede ci preme solamente valorizzare le caratteristiche di coesione e coerenza che devono possedere i dispositivi didattici per l'insegnamento della lingua per fini di studio.

Nel modello che proponiamo, le fasi principali sono tre: la globalità, che include la parte iniziale della motivazione, l'analisi e la sintesi. A queste tre parti si aggiunge il controllo e quanto ne consegue.

Vista l'importanza che la motivazione riveste nel modello proposto, pur considerandola parte della globalità, la tratteremo come fase a se stante.

La creazione di strumenti di lavoro per l'apprendimento della lingua per fini di studio presenta caratteristiche in parte diverse rispetto ad analoghi dispositivi realizzati per scopi comunicativi generali. Infatti, per lo più, il docente o l'autore di materiali è chiamato a disegnare strumenti in grado di rispondere a obiettivi disposti su più piani che colloquiano tra loro e che insieme concorrono a sviluppare la competenza discorsiva richiesta per l'inserimento attivo nel contesto accademico di riferimento: un piano linguistico-comunicativo, al cui interno inseriamo anche la dimensione testuale legata al genere

<sup>1</sup> Su questi temi, cf. Mezzadri 2011; Mezzadri, Pieraccioni 2014; Mezzadri 2016; 2017.

e alla tipologia, un piano contenutistico-disciplinare e uno cognitivo e metacognitivo. Quest'impostazione ha particolare rilevanza non solo nel caso di percorsi didattici dedicati allo sviluppo di competenze nell'ambito della lingua dello studio, ma anche in contesti di uso veicolare della lingua straniera come quelli di tipo CLIL.

Sebbene siamo consapevoli, in particolare in contesti di insegnamento della lingua per fini di studio, della difficoltà nel realizzare percorsi didattici tarati su UA indipendenti e concluse in se stesse, ma interrelate con altre con cui formano catene che creano percorsi più estesi (UD e moduli), riteniamo opportuno richiamare l'attenzione sui vantaggi che un disegno di questo tipo propone. Il grande vantaggio dell'adozione di un dispositivo didattico costituito da una catena di UA è riuscire a dare una risposta maggiormente in linea con quanto ci propone la visione gestaltica sulla percezione della realtà. Non è possibile, infatti, immaginare che la mente umana riesca a operare e ad apprendere con una sequenza lineare, prescindendo dalle interruzioni e dagli innumerevoli input a cui il cervello è sottoposto tra una lezione e l'altra. Oltre alla non rispondenza ai processi acquisitivi, insorge, nel caso di unità spalmate su più lezioni, la difficoltà a mantenere viva la motivazione, sia affettiva che cognitiva, alimentata tanto dalle aspettative verso la nuova conoscenza e le nuove competenze proposte nella lezione, quanto dall'attivazione del noto, cioè di quanto lo studente già conosce e sa fare, di quanto già ha esperito.

### 3.1 La motivazione

La Teoria della Gestalt pone forte attenzione sul modo di interagire tra l'organismo e l'ambiente, enfatizzando le dinamiche che attraverso l'esperienza portano il soggetto a risolvere i problemi che si trova a dover affrontare per rispondere ai propri bisogni, giungendo a un adattamento creativo. Un nuovo problema pone il soggetto di fronte a scelte da compiere, soluzioni da ricercare; sulla base dell'evocazione dell'esperienza pregressa, esso è in grado di riattivare la propria mappatura del mondo e di mettere quanto già conosciuto a disposizione del nuovo compito da affrontare. L'applicazione di strategie e tecniche atte a sostenere questi processi impone la ridefinizione del concetto di motivazione, o più precisamente di fase della motivazione all'interno dell'UA. Non si tratta soltanto, come certa tradizione glottodidattica ha indotto in passato a credere, di un momento di semplice riscaldamento per iniziare le attività in classe, solleticando l'affettività dello studente. È l'affermarsi di una dimensione che possiamo definire cognitiva della motivazione.

In questa fase iniziale il docente cerca di creare un ambiente di lavoro sereno, nel limite del possibile privo di stress e di situazioni

che portano alla creazione di filtri affettivi. Inoltre, si dedica a realizzare le condizioni per un proficuo sviluppo delle fasi successive: può informare lo studente sul lavoro che attende la classe durante la lezione, in un'ottica di responsabilizzazione del discente che diventa partecipe a vari livelli del proprio percorso d'apprendimento. La sua azione si esplica su due fronti: il primo riguarda la cura per gli aspetti legati allo stimolo del piacere nell'apprendere che risulta fondamentale in una dimensione didattica attenta a rispondere ai bisogni anche psico-affettivi dello studente. È quella che definiamo motivazione affettiva che si affianca alla motivazione cognitiva. Per questo secondo fronte, il docente cerca di recuperare quanto appreso in precedenza nel tentativo di attivare quelle conoscenze che, oltre a dare unitarietà ai vari segmenti didattici, permettono di facilitare l'acquisizione delle nuove parti di lingua per lo studio o delle conoscenze disciplinari o lo sviluppo di competenze cognitive e metacognitive, oggetto della UA in svolgimento.

In questo modo di interpretare la realizzazione pratica della motivazione, i due piani, quello affettivo e quello cognitivo, si affiancano e spesso si intersecano, riproponendosi anche in altri momenti dell'unità.

Per creare l'interesse e le condizioni per attivare le conoscenze già in possesso degli studenti, promovendo e anticipando la comprensione iniziale del testo a cui si sta per essere esposti, il docente può lavorare sulle parole e sui concetti-chiave che si incontreranno nel corso dell'UA e può invitare la classe a un momento di brainstorming finalizzato al recupero delle pre-conoscenze.

Allo stesso tempo, può esplicitamente introdurre gli argomenti di cui si tratterà e gli obiettivi della UA.<sup>2</sup>

### 3.2 L'esposizione al testo e la sua comprensione

La fase che segue è quella dell'esposizione al testo, il quale si propone di riprodurre, in un contesto che possiamo definire artificiale, le condizioni che si realizzano nei processi reali di comunicazione accademica.

Il soggetto apprendente viene esposto a input complessi che colpiscono di solito contemporaneamente più di un senso. Ad eccezione di quanto avviene in alcune forme di comunicazione, peraltro consuete, quali ad esempio l'input radiofonico, la percezione visiva si associa e aiuta la comprensione di tipo auditivo e viceversa, come nell'uso delle slide durante una conferenza. Lo stesso si può affermare per

---

<sup>2</sup> Per un approfondimento sulle tecniche glottodidattiche nella fase della motivazione si veda Mezzadri 2016, 144-5.

l'impiego attivo del paratesto presente nella quasi totalità dei manuali disciplinari.

L'esposizione alla lingua durante la globalità è quindi caratterizzata da un approccio unitario al testo utilizzato, sia esso d'ascolto o di lettura, senza interventi che portano all'analisi e alla frammentazione operati dall'insegnante o prodotti dai materiali impiegati.

È importante rilevare, quindi, che tutto quanto si fa per promuovere la comprensione del testo durante una prima lettura o un primo ascolto in un contesto didattico avviene prima dell'esposizione a esso, ovvero nella fase della motivazione.

Sono le ipotesi formulate sui possibili contenuti del testo che permetteranno un confronto guidato con lo stesso durante l'esposizione. Ciò è particolarmente rilevante nei contesti di apprendimento e insegnamento della lingua per fini di studio, in quanto tra gli obiettivi cognitivi e metacognitivi di vitale importanza per lo studente dobbiamo inserire lo sviluppo di competenze gestionali dell'input. In altri termini, lo studente ha la necessità di acquisire e rendere automatica una serie di comportamenti in grado di metterlo nelle condizioni di affrontare il testo in maniera corretta, indipendentemente dalle scelte del docente o, quanto meno, cercando di fare del proprio meglio per creare le giuste condizioni ambientali, anche quando il docente non si presta a questo.

Per concludere, vale la pena ricordare che in questo momento il testo dovrebbe essere presentato allo studente, almeno nell'ambito della didattica della lingua per fini di studio, nella sua interezza e complessità, con tutti i tratti ridondanti che a poco a poco permettono al discente di predisporre alla comprensione globale, quindi di affinarla e poi di arrivare all'acquisizione degli obiettivi linguistici e culturali dell'UA. Inizialmente si ha un momento di esplorazione in cui lo studente si concentra sugli elementi contestuali più svariati. È il momento di passaggio dalla motivazione alla globalità, in cui da attività di pre-lettura, pre-ascolto ecc. si passa all'esposizione al testo e alla comprensione diretta.

Riteniamo opportuno sottolineare che per quanto riguarda l'approccio metodologico le fasi dell'UA, così come le stiamo descrivendo e proponendo, si basano su atteggiamenti fondamentali della glottodidattica umanistico-affettiva, quale la promozione costante della responsabilità e della partecipazione dello studente al proprio processo di apprendimento. Va quindi ribadito il valore che in questo senso assumono i percorsi che conducono allo sviluppo dei sillabi delle abilità di studio e delle strategie di apprendimento, cioè la dimensione cognitiva e meta-cognitiva.

Il confine tra questa prima parte della fase della globalità e la fase precedente di motivazione risulta quanto mai labile: vi è infatti all'interno della lezione e dell'unità una chiara continuità tra le varie sezioni che porta a non interrompere il processo di acquisizione.

Terminato questo primo momento e in possesso delle ipotesi formulate che gli consentono di prevedere i contenuti del testo o parti di essi, lo studente è pronto per affrontare le attività finalizzate alla comprensione.

Anche in questa sezione si continua a impiegare i meccanismi tipici del *problem-solving*, quindi a formulare ipotesi che cominciano a investire il piano linguistico e culturale: si ascolta, legge o si viene esposti al testo che può essere anche di tipo multimediale, passando da attività il cui obiettivo è una comprensione globale ad attività che mirano a una comprensione più dettagliata.

L'andamento dalla comprensione orientativa alla comprensione dettagliata è un vincolo importante in percorsi impostati in modo *top-down*.<sup>3</sup>

### 3.3 L'analisi, la riflessione e la sintesi

Nelle fasi dell'analisi e della sintesi, si lavora ulteriormente al raggiungimento degli obiettivi che un'UA per la lingua dello studio si prefigge: il potenziamento delle competenze linguistico-comunicative, metalinguistica e testuale e delle abilità cognitive e metacognitive a cui si aggiungono le abilità di studio ed euristiche, in particolare quelle che permettono di affrontare una nuova esperienza nella comunità scientifica composta da persone nuove che hanno nuovi modi di comportarsi e che operano con la L2 (cf. Consiglio d'Europa 2002; Council of Europe 2020).

Alla fase dell'analisi si giunge dopo che il testo è stato ampiamente compreso nella fase della globalità, i contenuti manipolati e gli obiettivi dell'UA resi oggetto di un primo utilizzo, ricettivo e anche produttivo.

L'oggetto dell'analisi può interessare tutti o parte dei sillabi che caratterizzano il percorso di apprendimento linguistico, tutti o parte dei contenuti disciplinari contenuti nel testo, e/o obiettivi di tipo cognitivo e meta-cognitivo legati a strategie di apprendimento e ad abilità di studio.

Conclusa, dunque, la fase della globalità e garantito lo sviluppo della comprensione del testo, l'UA conduce lo studente all'analisi di quegli elementi che si sono messi in rilievo e che costituiscono l'oggetto del percorso d'apprendimento. È il momento di passare a lavorare in modo più analitico sul testo.

Da un input globale si passa all'elaborazione di quanto è stato selezionato. Si tratta ora di vedere separatamente, o in parte assieme,

---

<sup>3</sup> Per un approfondimento sulle tecniche glottodidattiche nella fase della globalità si veda Mezzadri 2016, 147-51.

i vari obiettivi e di favorirne l'apprendimento attraverso attività mirate. Il quadro che ne deriva è quello di un lavoro che risulta frammentato, suddiviso per obiettivi: ci si concentra alternativamente su strutture grammaticali, su elementi lessicali, sugli atti comunicativi, o su altri aspetti del percorso di formazione linguistica, ma anche su elementi culturali e disciplinari, o cognitivi e metacognitivi.

Un rischio connesso a quest'impostazione suddivisa per obiettivi è che lo studente avverta un senso di smarrimento e percepisca la lezione come dispersiva. Occorre, in questo caso, che il docente chiarisca fin dagli inizi la pluralità degli obiettivi del percorso didattico, oltre alla natura di questa fase di analisi e che allo stesso tempo inviti ad attendere la fine dell'unità didattica per assaporare la sensazione di una ricomposizione del mosaico che si sta delineando.

La minor estensione dell'UA rispetto all'UD permette di ridurre in maniera significativa questa sensazione dello studente e di portarla sotto controllo, rendendo più coeso il percorso didattico.

La fase dell'analisi porta con sé la riflessione sulla lingua. Il passaggio dalla globalità all'analisi avviene tramite la richiesta agli studenti di rendersi esplicitamente consapevoli degli elementi linguistici su cui si incentra l'analisi. Ciò è possibile se si richiama l'attenzione in modo induttivo su quegli elementi del testo che si trasformano in obiettivi dell'analisi.

Nell'ambito della lingua dello studio gli obiettivi linguistici sono legati prevalentemente al lessico, alle strutture e alle tipologie testuali (scritte e orali) tipiche delle microlingue scientifico-disciplinari.

Questi ambiti possono essere affrontati con le stesse tecniche glottodidattiche impiegate per la lingua per fini generali.<sup>4</sup>

Nella fase dell'analisi vi è lo spazio per affrontare una riflessione su quanto acquisito, per permettere di monitorare le conoscenze e di sistematizzarle. Idealmente alla fine del percorso lo studente sarà in grado di sintetizzare e raccogliere i frutti del lavoro svolto, saprà gestire e utilizzare le conoscenze e le competenze in modo autonomo.

La fase della sintesi è utile per decondizionare la mente dello studente, dopo il coinvolgimento nell'analisi e nella riflessione sui diversi obiettivi, che inevitabilmente ha portato a favorire l'utilizzo di strategie analitiche, votate all'astrazione e alla catalogazione, alla sequenzialità e alla logica, al pensiero paradigmatico e non a quello narrativo, nell'ottica di Bruner (1992; 2002).

Per Bruner il pensiero umano può essere suddiviso in due tipi fondamentali: il narrativo e il paradigmatico. Il primo si fonda sul contesto e cerca di descrivere le situazioni contestualizzandole sulla base dell'esperienza, il secondo le descrive in modo decontestualizzato e astratto. Il primo si esplica principalmente in ambito sociale. La fa-

---

<sup>4</sup> Per un approfondimento si veda Mezzadri 2016, 154-5.

se della sintesi deve riportare da una modalità paradigmatica a una narrativa, invitando gli studenti a impegnarsi in compiti significativi in grado di permettere loro di mettere a frutto in modo comunicativo le competenze acquisite in contesti scientifici, simulati o reali.

Le varie sequenze dell'UD e dell'UA, così come i percorsi che portano all'analisi e alla riflessione sui singoli aspetti sono tra loro comunicanti, fanno parte dell'insieme e interagiscono, concorrendo a realizzare la sintesi auspicata. Alla fine, ciò che si sarà compiuto sarà un percorso reticolare più simile a un ipertesto che a un testo sequenziale tradizionale, in sintonia con il modo di funzionare, per associazioni soprattutto, del cervello umano (cf. Minsky, 1977).

A conclusione del percorso didattico, giunge a compimento la ristrutturazione della conoscenza sempre attraverso un approccio *problem-solving* che stimola a introdurre nella sintesi compiti e progetti comunicativi specifici in grado di applicare la conoscenza ristrutturata per produrre una o più possibili soluzioni del problema posto, in termini di contenuti sia disciplinari, sia linguistico-comunicativi.<sup>5</sup>

#### 4 Conclusioni

La riflessione proposta nei paragrafi iniziali del contributo mira a ricostruire in chiave diacronica lo sviluppo della presenza persistente nella glottodidattica italiana del richiamo alla Teoria della Gestalt. Si tratta di una costante in grado di influenzare le proposte operative approntate per rispondere a bisogni di educazione linguistica, in particolare nell'ambito della didattica delle lingue straniere.

La proposta di dispositivo didattico presentata nella seconda parte del contributo mette in luce come si possa strutturare una lezione/unità sulla base di un'attenzione consapevole ad aspetti che richiamano le scienze cognitive e le neuroscienze. Nello specifico, il modello proposto, destinato allo sviluppo delle competenze nella lingua per lo studio, risulta debitore tanto alla prospettiva gestaltica, quanto a quella *embodied* e tenta di trovare una sintesi tra le due prospettive in chiave operativa.

---

<sup>5</sup> Per un approfondimento sulle tecniche glottodidattiche nella fase della sintesi e sul controllo si veda Mezzadri 2016, 155-7.

## Bibliografia

- Arnold, M.B. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University.
- Balboni P.E. (2002). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Balboni P.E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Balboni P.E. (2015a). *Le sfide di Babele*. 4a ed. Torino: UTET.
- Balboni P.E. (2015b). «Il contesto della rivoluzione copernicana degli anni Sessanta nell'insegnamento delle lingue straniere». Landolfi, L. (a cura di), *Living Roots, Living Routes*. Napoli: L'Orientale, 19-39.
- Balboni P.E. (2017). «La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica». *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 6(1), 7-22. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-6-1-17-1>.
- Balboni, P.E. (2018). *Fare educazione linguistica*. 2a ed. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2022). «Thesaurus» di *Linguistica Educativa: guida, testi, video*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-607-7>.
- Balboni, P.E.; Mezzadri, M. (a cura di) (2014). *L'italiano L1 come lingua dello studio, I quaderni della Ricerca 15*. Torino: Loescher.
- Buccino, G.; Mezzadri, M. (2013). «La teoria dell'embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua». *Entymema*, 8, 5-20. <https://doi.org/10.13130/2037-2426/3047>.
- Buccino, G.; Mezzadri, M. (a cura di) (2015). *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*. Firenze: Cesati.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia Oxford.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Avon Books.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Freddi, G. (1970). *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Bergamo: Minerva italiana.
- Freddi, G. (1979). *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo: Minerva italiana.
- Freire, P. (1973). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press.
- Glenberg, A.M. (1997). «What Memory is for». *Behavioral and Brain Science*, 20(1), 1-55. <https://doi.org/10.1017/S0140525X97000010>.
- Heron, J. (1992). *Feeling and Personhood: Psychology in Another Key*. London: Sage.
- Jirak, D.; Menz, M.M.; Buccino, G.; Borghi, A.M.; Binkofski, F. (2002). «Grasping Language: A Short Story on Embodiment». *Conscious Cogn.*, 19(3), 711-20. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.06.020>.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Kolb, A.Y.; Kolb, D.A. (2008). *Experiential Learning Theory Bibliography*. Cleveland (OH): Experience Based Learning Systems.
- Kolb, A.Y.; Kolb, D.A. (2009). «The Learning Way: Meta-Cognitive Aspects of Experiential Learning». *Simulation & Gaming*, 40(3), 297-327. <https://doi.org/10.1177/1046878108325713>.
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York: McGraw-Hill.

- Mezzadri, M. (2011). *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.
- Mezzadri, M. (2014). «Tra la glottodidattica e le neuroscienze: ponti in costruzione». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, 245-60.
- Mezzadri, M. (2016). *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*. Torino: Bonacci.
- Mezzadri, M. (2017). *Testing academic language proficiency*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Mezzadri, M.; Pieraccioni, G. (2015). «Dalla teoria alla pratica: esempi di soluzioni glottodidattiche». Buccino, G.; Mezzadri, M. (a cura di), *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*. Firenze: Cesati, 171-85.
- Minsky, M. (1977). «Frame System Theory». Johnson-Laird, P.N.; Wason, P.C. (eds), *Thinking: Readings in Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press, 355-76.
- Montessori, M. (1909). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Città di Castello: Lapi.
- Perls F.; Hefferline R.F.; Goodman P. (1997). *Teoria e pratica della terapia della Gestalt. Vitalità e accrescimento nella personalità umana*. Roma: Astrolabio.
- Pulvermüller, F. (2002). *The Neuroscience of Language*. London: Cambridge University Press.
- Schumann, J.H. (1994). «Where is Cognition? Emotion and Cognition in Second Language Acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 231-42.
- Schumann, J.H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- Titone, R. (1960). «Per un riesame psicologico dell'insegnamento grammaticale». *Orientamenti pedagogici*, 1, 152-6.
- Titone, R. (1964). *Studies in the Psychology of Second Language Learning*. Roma: Pas.
- Titone, R. (1973). «A Psycholinguistic Definition of the 'Glossodynamic Model' of Language Behaviour and Language Learning». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 5(1), 1-23.
- Titone, R. (1974). *Questioni di tecnologia didattica*. Brescia: La Scuola.
- Titone, R. (1977). *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Zwaan, R.A.; Taylor, L.J. (2006). «Seeing, Acting, Understanding: Motor Resonance in Language Comprehension». *Journal of Experimental Psychology: General*, 135(1), 1-11. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.135.1.1>.