

## **Teorie dell'apprendimento, modelli di insegnamento ed educazione del pensiero**

di Anna Rita Quagliarella

Perché molti dei nostri allievi padroneggiano numerose conoscenze relative ai diversi sport, ne apprendono con facilità di nuove, ma non riescono a studiare la storia o a risolvere un problema matematico? Che cosa rende certe informazioni interessanti per un soggetto e addirittura noiose per un altro? Perché apprendiamo di più e meglio in alcuni momenti del percorso scolastico e in determinati momenti della vita scopriamo un'inclinazione che prima non avevamo immaginato?

Non vi sono risposte univoche a queste domande: l'apprendimento è una modificazione (cognitiva, emotiva, operativa...) che si differenzia da individuo a individuo e scaturisce dall'esperienza e dall'interazione attiva del soggetto con la realtà esterna, coi contesti sociali all'interno dei quali si costruiscono reti di significati condivisi. Concerne la vita, prima e oltre che la scuola. Esso può essere considerato un processo complesso e composito, in cui entrano dinamicamente in gioco, oltre ai fattori cognitivi, anche quei fattori sociali e relazionali, emotivi, affettivi e motivazionali che sono implicati nella formazione della personalità. Questi influenzano l'apprendimento e pertanto è necessario che i docenti li conoscano, sappiano rapportarvi e che, nel progettare il curriculum, si confrontino anche su di essi.

La **Psicologia dell'Educazione** si occupa di studiare gli aspetti cognitivi relativi all'apprendimento. Essa comprende tutte le correnti di psicologia cognitiva e dell'apprendimento, compresa la psicologia dello sviluppo. Questi studi, a partire dalla fine dell'800, hanno profondamente condizionato le teorie pedagogiche e i metodi di insegnamento. La didattica, ambito privilegiato del discorso sulla prassi dell'insegnamento, nella sua qualità di scienza dell'insegnamento, assume un ruolo di primo piano. Essa comprende non solo la riflessione sulle tecniche dell'insegnamento, ma anche una valutazione ed una scelta rispetto alle finalità a cui tendere, che devono essere reciprocamente e consapevolmente coerenti rispetto ad obiettivi ed a pratiche di insegnamento, e che devono tener conto delle problematiche legate al significato e alla funzione dei saperi e della cultura in questa società. Per avere

ben chiare queste connessioni, è utile pensare ai modelli didattici ricollegandoli alle teorie dell'apprendimento da cui derivano.

Nella **prospettiva comportamentista**, l'apprendimento può essere condizionato dall'attività di insegnamento, *programmando* la didattica secondo *obiettivi* espliciti di formazione cognitiva e comportamentali, calibrando i *contenuti* rispetto agli *standard* prefissati, realizzando regolari azioni di *valutazione* (in itinere, oltre che finali) per la *verifica* dell'avvenuto apprendimento nel discente e per il controllo della validità dell'insegnamento. L'insegnante esercita il controllo sulla classe, imponendo regole e modelli di comportamento, sostenuti da continue azioni "di rinforzo", senza tener conto delle caratteristiche personali di ogni allievo (motivazione, autostima, stili d'apprendimento, etc.). La programmazione dell'insegnamento avviene, dunque, attraverso insiemi di fasi, che vanno dall'esame delle conoscenze pregresse (i *prerequisiti* dello studente), all'individuazione degli obiettivi didattici, all'indicazione delle modalità attuative di un compito, ai processi di rinforzo, alle procedure valutative dei risultati conseguiti. Da qui la nascita di metodologie didattiche e strategie di insegnamento, come **l'Istruzione Programmata** di Skinner, modello di apprendimento scolastico finalizzato a raggiungere traguardi di apprendimento avanzati, mediante una progressione graduale attraverso tappe ordinate per livello di difficoltà. "Gli assunti teorici di base di questo modello d'istruzione trasmissivo-imitativo presuppongono un'implicita considerazione del soggetto come colui che << non sa >>, o che non sa <<come fare >>, che vuole imparare ciò che deve imparare e, pertanto, deve essere messo in grado dall'insegnante di conoscere ciò che l'insegnante già conosce, perché raggiunga come obiettivo formativo, il suo stesso livello di preparazione, se solo gli viene mostrato come procedere in un determinato compito ". Questo modello didattico ha un fine prevalentemente centrato sulle competenze di base; di matrice sostanzialmente riconducibile alla tradizione *empirista*, esso vede predominare le coordinate teleologiche di prodotto e di oggetto, rispetto al soggetto che apprende, e mira, dunque, a perseguire risultati sostanzialmente inerenti al campo del sapere. Si fonda sulla convinzione che i curricula sono costituiti da corpi di conoscenze già consolidate e che impararne i contenuti significativi assimilare le conoscenze fondamentali, i concetti chiave, e saperne, quindi, applicare i procedimenti essenziali. "Si tratta di un modello che pone i limiti dell'educabilità all'

interno dell'individuo, per cui le finalità possono assumere un carattere minimalista: le competenze devono essere circoscritte e di livello minimo in modo da risultare alla portata di quasi tutti gli alunni, mentre l'insegnamento tende ad assumere le forme tradizionali della **didattica trasmissiva**, caratterizzata dall'uniformità." . L'eccessiva focalizzazione sul prodotto dell'apprendimento rischia, tuttavia, di considerare con indifferenza ,e senza influenza formativa, il percorso attraverso il quale gli esiti sono raggiunti, finendo per privilegiare le conoscenze fondamentali e le abilità di base osservabili, a scapito di competenze processuali di ordine superiore (analisi, sintesi, intuizione ...) che sono molto più difficilmente verificabili.

E' verso gli anni '50 che si afferma la **corrente cognitivista** , la quale propone un nuovo approccio per spiegare l'apprendimento, quello dell'elaborazione delle informazione. Il termine designa "l'insieme delle attività e dei processi interni, inerenti all'acquisizione delle conoscenze, all'informazione, alla memoria, al pensiero, alla creatività, alla percezione, come pure alla comprensione e alla risoluzione dei problemi". Il focus della ricerca, nei modelli cognitivisti dell'apprendimento, non è più il comportamento manifesto, studiato dai comportamentisti, ma l'attività dell'organismo regolata dal funzionamento dei processi mentali. Il concetto-base di associazione stimolo-risposta, caratteristico del behaviorismo, è sostituito dal concetto di **organizzazione gerarchica dei meccanismi e delle procedure** che presiedono alla codifica dei messaggi ambientali, come processo fondato sull'attività di elaborazione delle informazioni, che si svolge in modo *sequenziale ed ordinato*, dalla stimolazione percettiva, alla codifica dei dati, dalla archiviazione in memoria, alle modalità gestionali e di recupero delle informazioni, sino alla pianificazione delle risposte in relazione alle variabili ambientali. In base a questo modello, l'insegnamento, pertanto, non mira soltanto a trasferire contenuti, ma si pone il problema di come tali contenuti possono essere codificati, memorizzati ed elaborati." L'apprendimento è complesso, e la conoscenza deve tendere ad essere significativa, esso si basa su meccanismi di comprensione, e non di ritenzione mnemonica, in modo che le conoscenze siano più durature nella memoria e facilmente disponibili al richiamo. Ogni nuova acquisizione si confronta, infatti, con le precedenti e le conoscenze pregresse, i prerequisiti, regolano l'assimilazione degli apprendimenti successivi. Facendo leva sulle proprie abilità, qualitativamente differenziate, il soggetto

sperimenta, nell'apprendere, strategie di approccio alla realtà, cioè forme di organizzazione della conoscenza, che in parte sviluppa in modo autonomo e in parte apprende nella interazione formativa. Il modello didattico ,perciò, esibisce dominanze diametralmente opposte a quello precedentemente illustrato, affermando la prevalenza del processo formativo e del soggetto in formazione. Si mira a sollecitare i processi cognitivi superiori e a stimolare lo sviluppo delle capacità mentali più elevate, perché il compito della formazione non è solo quello di trasmettere il patrimonio culturale delle generazioni precedenti, ma quello di renderle in grado di elaborare nuovo sapere, di produrre cultura. È necessario quindi mirare più a formare la mente dell'alunno, che a rifornirla di contenuti. Per rendere più agevole e strutturata la programmazione, la didattica cognitivista tenta di mettere in relazione ogni obiettivo disciplinare con un particolare livello di apprendimento. Si tratta in pratica dello sviluppo e perfezionamento della cosiddetta "pedagogia per obiettivi". Nascono così **le tassonomie**, classificazione degli apprendimenti secondo il principio strutturale della complessità crescente. La più conosciuta è quella messa a punto da Benjamin Bloom, seguita da quella di Robert Gagnè. Nella tassonomia di Bloom, il dominio cognitivo riguarda le attività intellettuali e logiche dell'individuo e viene suddiviso nei seguenti livelli di abilità, nell'ordine dal più semplice al più complesso:

- a. conoscenza;
- b. comprensione;
- c. applicazione;
- d. analisi;
- e. sintesi;
- f. giudizio/valutazione.

Si tratta di una classificazione gerarchica degli apprendimenti, in cui ogni livello di elaborazione cognitiva si fonda sulla completa padronanza di quello precedente ed è propedeutico al successivo. Al fondo, vi è la convinzione che qualunque essere umano sia in grado di apprendere, e che un elevato livello di competenze può essere acquisito da quasi tutti gli individui, se dispongono di condizioni di apprendimento adeguate, sia antecedenti che attuali. Vi sono senz'altro eccezioni a tutto questo, ma il **Mastery Learning** offre un modello per realizzare condizioni di apprendimento scolastico, tali da consentire a quasi tutti i soggetti di arrivare al meglio, finora raggiunto soltanto da alcuni. Oltre

all'attività di programmazione, che deve essere dettagliata e puntuale, sia nell'individuazione ,che nella scansione degli **obiettivi didattici, declinati in relazione alle diverse abilità della scala tassonomica**, l'accento è posto sulle metodologie , opportunamente diversificate in relazione alle differenti aree e obiettivi didattici prescelti, attraverso una definizione chiara e sistematizzata degli stessi. L'elaborazione delle informazioni e dei nuovi stimoli apprenditivi da parte degli allievi è ,quindi, considerata fortemente influenzata dalle loro esperienze pregresse, dalle conoscenze e dai livelli elaborativi che già possiedono. L'insegnante ha un ruolo fondamentale nel favorire nuovi apprendimenti ,se si assicura regolarmente che gli allievi attivino le pre-conoscenze , da porre in relazione con i nuovi saperi che intende proporre, assicurandosi che essi acquisiscano conoscenze differenziate, non solo di carattere dichiarativo (dati, fatti, fenomeni, concetti, teorie), ma anche di carattere procedurale (operazioni, metodi di lavoro, procedure di risoluzione dei problemi, applicazione di teorie e logiche) e condizionale (conoscenza delle condizioni di applicabilità e di impiego di conoscenze, procedure, logiche...). Un apprendimento è efficace quando viene impiegato dall' alunno in contesti diversificati ,attuando un **transfert dell'apprendimento** acquisito durante lo svolgimento di un compito, in un altro compito riconosciuto come simile. L'insegnamento, per rispondere a questa esigenza, deve rispettare una sequenza di fasi ,che guidano l'allievo ,prima, all'acquisizione dell'apprendimento ,quindi, alla sua ricontestualizzazione, proponendogli compiti simili , nell'ambito dei quali possa sperimentare l'impiego dell'apprendimento acquisito e, infine, alla sua decontestualizzazione, con la presentazione di situazioni o compiti, in cui egli debba scegliere di impiegare questo o quell'apprendimento acquisito, riconoscendone il senso.

L'insegnamento cognitivista è, perciò, **organizzativo di strategie**, volto, cioè, a promuovere nel soggetto la capacità di apprendere e organizzare i contenuti di conoscenza in modo autonomo e significativo, affinché il soggetto riesca nell'effettuazione dei diversi compiti cognitivi che si propone di affrontare. Strategie mentali, utili per affrontare problemi e compiti scolastici (ad esempio, strategie di memorizzazione, strategie di lettura veloce o di comprensione della lettura...) ,il cui insegnamento deve riguardare ,come si è detto, sia gli elementi dichiarativi, sia quelli procedurali e condizionali . Per riuscire in questo intento, l'insegnamento fa uso di sequenze di istruzioni ,che accompagnano

gradualmente il soggetto nelle fasi di acquisizione cognitiva, permettendogli di elaborare informazioni via via sempre più complesse. Anche per questo motivo, l'insegnante deve essere costantemente disponibile e attento a cogliere le eventuali richieste di aiuto o chiarimento da parte di chi apprende, in modo da monitorare l'iter apprenditivo e da rivedere la pratica formativa in rispondenza dei feedback di risposta. Nella didattica cognitivista, la pratica formativa è imperniata anche sulle attribuzioni di senso ai contenuti di apprendimento; è, cioè, impegnata nel compattare le conoscenze in unità di significato facilmente memorizzabili, proprio per il senso che viene dato loro e non soltanto perché sono state ripetute a lungo. La pratica ripetitiva non è, tuttavia, da trascurare, perché è funzionale al continuo richiamo delle conoscenze pregresse e alla loro revisione e convalida.

Negli anni '80 e '90, diversi studiosi dello sviluppo cognitivo si sono andati accostando con maggior interesse al **costruttivismo piagetiano**. Il modello cognitivista, infatti, poteva trovare, in parte, il proprio completamento teorico proprio nell'epistemologia genetica di Jean Piaget, per il quale l'intelligenza è una forma di adattamento dell'individuo all'ambiente e progredisce attraverso **stadi di sviluppo**, filogeneticamente predisposti e che consentono alla mente di riorganizzare cognitivamente la realtà esterna, elaborando schemi adattivi sempre più evoluti. Piaget ritiene che i tempi e la successione delle fasi di sviluppo psicologico siano immodificabili, togliendo in tal modo rilevanza ed efficacia all'intervento dell'adulto, che non può né cambiarli né accelerarli. L'educazione dunque può solo **preparare l'ambiente** alla loro comparsa o al loro rinforzo. Poiché il motore dell'intelligenza è la sua azione, l'educatore deve predisporre le condizioni idonee all'esercizio di questo fare, **adeguando le proprie richieste al livello di sviluppo** dell'allievo e costruendo situazioni perché questo adeguamento si produca. Principio della **gradualità**, dunque, ma anche ricerca come metodo, **appello alle attività e alle esperienze concrete**, che costituiscono la base imprescindibile per lo sviluppo di capacità cognitive più complesse ed evolute, caratterizzano la didattica di orientamento piagetiano.

Sia nel caso delle diverse teorie di stampo cognitivista, che dell'epistemologia genetica di Piaget, ci si trova, sostanzialmente di fronte ad un approccio di matrice razionalista, in quanto entrambe "considerano la conoscenza come la risultante di processi di categorizzazione dei dati sensibili selezionati, filtrati ed interpretati attraverso un insieme preordinato di stati mentali, [...] partendo dal

presupposto che il funzionamento della mente individuale sia regolato dalla presenza di strutture di conoscenza già definite alla nascita, seppur modificabili lungo il corso dello sviluppo ontogenetico.[...] La prospettiva di osservazione della relazione didattica è ,perciò, ancora in terza persona e la mente del soggetto che apprende è vista ancora come una tabula rasa, priva, cioè, delle conoscenze che sta per assumere, ma equipaggiata delle necessarie abilità, qualitativamente differenziate, per acquisirle”.

Intanto, nuove e molteplici riflessioni teoriche scaturivano ,ben presto, proprio da una lettura critica della teoria piagetiana. **Jerome Bruner** riprende da Piaget lo schema stadiale dello sviluppo intellettuale, distinguendo 3 fasi :

\_della rappresentazione Operativa, nella quale il bambino ha una conoscenza motoria della realtà: apprende e comprende agendo e si rappresenta il mondo prevalentemente attraverso l'azione. La costruzione dei concetti, perciò, si realizza nell'esplorazione dell' ambiente;

\_della rappresentazione Iconica, nella quale il soggetto diventa capace di utilizzare immagini mentali e schemi visivi per rappresentarsi operazioni concrete;

\_della rappresentazione Simbolica, nella quale compare l'astrazione e l'uso del linguaggio ,fatto di segni e simboli convenzionali, ossia stabiliti in base ad una convenzione sociale..

L'emergere e l'avvicinarsi di queste tre modalità non segue una progressione rigida ; l'intelligenza è intesa, infatti, come capacità di mettere in atto una serie di strategie e procedure per risolvere i problemi, per analizzare le informazioni e codificarle. Esse sono solo in parte sequenziali, (perché caratterizzano comportamenti distinti di diverse e successive fasi evolutive) e gerarchicamente ordinate (perché la rappresentazione simbolica è ,sicuramente, una forma più evoluta delle altre,), ma coesistono per tutto il corso dello sviluppo, interagiscono in vario modo e sono largamente influenzate dalla cultura e dalla società. Tenendo presente che i tre sistemi di rappresentazione (operativa, iconica e simbolica) non vanno considerati stadi, ma caratteri salienti nel corso dello sviluppo, Bruner sostiene che «tutto può essere insegnato a tutti in qualsiasi età», purché il contenuto dell'apprendimento sia presentato nelle **forme di rappresentazione adeguate** all'età e al grado di sviluppo psicologico dell'allievo.” È dunque possibile accelerare i processi di apprendimento attraverso un insegnamento a

spirale, in cui la scuola facilita l'approccio ai contenuti ,attraverso l'acquisizione delle strutture fondamentali delle discipline\_ ovvero, le teorie, i concetti, i metodi di ricerca e **i linguaggi specifici fondanti una determinata disciplina\_** , via via approfondendole e traducendole «in forme di pensiero congrue all'età, stimolanti ,perciò, e tali da invogliare il fanciullo ad andare avanti, ad anticipare». Nelle "strutture portanti" su cui sono costruiti i saperi , infatti, secondo lo studioso, possono individuarsi quelle stesse strutture che servono ad organizzare il rapporto di conoscenza, che ogni individuo stabilisce con la realtà: concetti fondamentali, che presiedono tanto allo sviluppo delle discipline, quanto allo sviluppo "cognitivo" naturale dell'individuo. Per l'allievo, ciò significa essere stimolato a sottolineare e cogliere innanzitutto la specificità di ogni corpus disciplinare, attraverso il ricorso alla "**metodologia della ricerca**", in quanto abito cognitivo naturale, in cui l'ontogenesi ripercorre la filogenesi.

Echi della teoria bruneriana riguardante le tre modalità di rappresentazione della realtà possiamo ritrovarli molto più avanti, negli anni '90, nella **Teoria delle intelligenze multiple** di Gardner e, forse ancora di più, in quella dell'Intelligenza triarchica di Sternberg, le quali sostengono che diversi tipi di intelligenza sono presenti in tutti gli esseri umani e che la differenza tra le relative caratteristiche intellettive e prestazioni vada ricercata unicamente nelle rispettive combinazioni. Partendo da questo assunto, entrambi gli autori affermano che la scuola dovrebbe offrire a tutti gli allievi la possibilità di usare le modalità cognitive ,che più sono loro congeniali, per sviluppare le loro abilità di pensiero. Il docente dovrebbe insegnare – e gli studenti dovrebbero avere **l'opportunità di imparare – in modo analitico, pratico, creativo**, etc. Le intelligenze sono strettamente connesse tra di loro e interagiscono in modo molto complesso, per cui, un intervento formativo che tenga conto delle differenze individuali, utilizzandole e valorizzandole adeguatamente , potrà mettere ognuno in condizioni di sviluppare tutte le diverse intelligenze fino a raggiungere soddisfacenti livelli di competenza . “Non esiste un modo giusto di insegnare o di imparare che funzioni per tutti gli studenti. Bilanciando i generi di istruzione e di valutazione si raggiungono tutti gli studenti e non solamente alcuni”.

Il dato biologico, che tanta parte ha nei modelli cognitivisti e piagetiani, era stato, intanto, in modo deciso, messo già sullo sfondo da **Vygotskij**, il quale orienta la sua ricerca verso il ruolo



dell'ambiente, inteso in senso storico-sociale. Tre temi caratterizzano la sua teoria complessa e di vasta portata : l'importanza della cultura ,il ruolo del linguaggio e la zona di sviluppo prossimale. Gli esseri umani nella loro interazione con l'ambiente, infatti, si avvalgono in modo caratteristico di strumenti, siano essi utensili o simboli linguistici. L'acquisizione e la capacità d'uso di tali strumenti avviene inevitabilmente grazie all'interazione con l'ambiente e il contesto sociale in cui il bambino viene a contatto durante lo sviluppo ontogenetico, in primis i genitori. In seguito ad una fase transitoria di interazione, il bambino adotta gli stessi strumenti e simboli da se stesso, senza più la necessità di alcuno stimolo esterno, dimostrando pertanto la piena acquisizione e padronanza dello strumento.

**L'importanza dell'interazione con il contesto sociale** è racchiusa nel concetto chiave di interiorizzazione, che segna il passaggio dal linguaggio come strumento comunicativo (acquisito intorno all'età di un anno e mezzo) a strumento di regolazione (dai quattro ai sette anni): in un primo stadio infatti il linguaggio è espresso a voce alta per comunicare con gli adulti; poi si assiste a una fase intermedia in cui la funzione regolativa del linguaggio viene manifestata ad alta voce dal bambino (linguaggio egocentrico), molto spesso in attività che richiedono la risoluzione di problemi. Infine, intorno ai sette anni, il bambino acquisisce pienamente la funzione regolativa del linguaggio senza più manifestarla a voce alta (linguaggio endofasico). Il linguaggio rappresenta l'esempio paradigmatico dell'acquisizione di funzioni intellettive da parte dell'individuo umano: ogni funzione psichica superiore appare due volte nello sviluppo, dapprima sul piano interpersonale e sociale e, in un secondo tempo, sul piano intrapsichico. L'interazione con l'ambiente sociale è ,dunque, decisiva per lo sviluppo e l'interiorizzazione di tali funzioni cognitive e psichiche, soprattutto in relazione al **concetto di zona di sviluppo prossimale** proposta dallo psicologo russo, ovvero quell'area cognitiva di supporto esperto fornita dall'adulto nella quale il bambino può spingersi oltre il suo livello di conoscenza attuale. L'interazione dell'individuo con l'ambiente sociale diviene ,quindi, di fondamentale importanza per lo sviluppo di funzioni psichiche e cognitive complesse, fra le quali il linguaggio stesso; nella teoria della scuola psico-sociale, in particolare, le strutture sono innate, ma la loro concreta manifestazione è evidentemente determinata dall'ambiente sociale e culturale entro cui l'individuo nasce, cresce e si sviluppa. Quanto appreso in tale ambiente viene progressivamente

interiorizzato e va a costituire l'insieme di regole, strategie, strutture e contenuti che stanno alla base di qualsiasi attività psichica.

Anche per Bruner, **l'apprendimento è un processo di costruzione sociale di conoscenze e competenze**, ovvero “un ingresso nella cultura tramite il sostegno dei membri più competenti” ; in un contesto sociale si apprendono anche le procedure culturali di ragionamento. Il funzionamento individuale è parte di un più ampio funzionamento sociale “situato” in uno specifico contesto, definito anche dalla presenza di altri ed è “distribuito”, non solo fra i soggetti partecipanti alla situazione, ma anche fra gli artefatti cognitivi e tecnologici, di cui ciascuno si serve: gli archivi del computer, le fonti di informazione che si possono consultare, i libri, ecc. (Bruner, 1990). Con la nozione di “amplificatori culturali”, Bruner intendeva far riferimento alla gamma variabile di strumenti, che è offerta dalle diverse culture e che sostiene lo sviluppo cognitivo. Essi modificano la struttura ed il funzionamento della memoria e sono sociali in un doppio senso: il prodotto di un'evoluzione socio-culturale e una “presenza” operante nella dinamica interattiva tra individui. Sostanzialmente, Bruner evidenzia come l'apprendimento sia un processo costruttivo ,basato sull'elaborazione dell'informazione, sull'uso di strategie e sulla verifica di ipotesi, in un contesto che non può prescindere dalla collaborazione tra i partecipanti. Inoltre, egli crede che **i metodi di apprendimento collaborativo** migliorino le strategie di risoluzione dei problemi, poiché gli studenti possono confrontarsi con le varie interpretazioni e prospettive di una data situazione. Il supporto dei pari consente al discente di interiorizzare sia le fonti esterne di conoscenza, che le abilità di pensiero critico, e di convertirli in strumenti per il funzionamento intellettuale.

“I modelli post-cognitivisti e ,soprattutto, quelli costruttivisti, si fanno, insomma, portatori di una rinnovata considerazione delle modalità apprenditive individuali, cui si accompagna una nuova interpretazione della mente come intersoggettiva, in grado di cogliere, cioè, livelli di mutua collaborazione tra la spiegazione, la comprensione e la conoscenza sia di chi insegna, che di chi apprende. Questi vengono a condividere apprendimento e pensiero condividendo le stesse teorie e gli stessi linguaggi: chi apprende non è più, dunque, estraneo a chi insegna, un soggetto di studio osservabile dall'esterno, ma entrambi sono membri di una stessa cultura resa vicendevolmente

comprensibile. [...]Nel culturalismo neo-vygotskijano, per esempio, la conoscenza viene interpretata come processo di costruzione sociale, mediata da **relazioni comunicative** e da **pratiche conversazionali**. Il soggetto che apprende, riprendendo la matrice costruttivista, è attivo nella strutturazione della conoscenza, mai predefinita ,però, ma composta e ricomposta durante le fasi organizzative di costruzione di essa. [...] I processi di apprendimento acquistano senso nell'interazione con particolari contesti di conoscenza; non è ipotizzabile, dunque, l'esistenza di apprendimenti non situati. La costruzione dei significati avviene sempre all'interno di comunità di apprendimento, che li rielaborano nelle pratiche discorsive, cercando di far sì che ognuno dei partecipanti senta l'appartenenza al gruppo e contribuisca a quel processo dialettico e interattivo tra persone, strumenti e mondo fisico che è l'apprendimento. Da queste considerazioni emerge un **nuovo concetto della classe**, non più luogo di trasferimento delle informazioni ma, piuttosto, luogo ideale per l'attuazione di un discorso collaborativo tra più soggetti che apprendono e che esprimono, criticano, rivedono e condividono le proprie personali interpretazioni del mondo. La conoscenza si evolve e si trasforma nella misura in cui ogni soggetto mette in comune e negozia le proprie competenze e i propri linguaggi, venendo a costituire un nodo dinamico di passaggio tra il livello individuale e sociale. L'insegnamento tende a gestire contemporaneamente ambedue i livelli, senza privilegiare l'uno a discapito dell'altro; come la situazione ambientale modella la formazione delle conoscenze nell'individuo, così, allo stesso modo, il pensiero e le azioni individuali influenzano i contesti in cui si esprimono. I processi di trasmissione intenzionale si servono di strumenti, artefatti cognitivi, congegni periferici e pratiche discorsive patrimonio di una continuità culturale di significati storicamente radicati, utilizzabili come medium per costruire, elaborare, trasformare e veicolare le conoscenze nell'azione interpretativa, partecipativa e coinvolgente delle pratiche formative.”

Assistiamo, chiaramente, all'assunzione di una prospettiva *fenomenologica*, in quanto, nell'epistemologia costruttivista, il sapere non esiste indipendentemente dal soggetto che conosce ed imparare non significa apprendere la "vera" natura delle cose, possedere cioè una fotografica ed oggettiva "rappresentazione" del mondo esterno. Si tratta piuttosto di **operare una soggettiva costruzione di significato**, a partire da una complessa rielaborazione interna di sensazioni,

conoscenze, credenze, emozioni, che non hanno in sé ordine o struttura, sulle quali si orienta la nostra attenzione. Questo processo è ,allo stesso tempo, permesso e condizionato dal linguaggio, culturalmente, socialmente e storicamente contestualizzato . Nell'incontro di ciascun soggetto con il mondo, non è possibile una distinzione netta tra osservatore e oggetto osservato, poiché entrambi si definiscono come tali all'interno del rapporto di osservazione. Il processo di attribuzione di significati è allo stesso tempo individuale e sociale: comprendiamo il mondo attraverso la costruzione di concetti e categorie che lo organizzano, condivisi con quelli di altri. La conoscenza è individuale e situata, poiché, se non è possibile condividere completamente il significato che si attribuisce ad un concetto in quanto colorito dall'esperienza personale, attraverso la comunicazione concordiamo con l'interlocutore quali aree di significato di quel concetto sono compatibili con l'esperienza comune. L'approccio costruttivista, post-cognitivista offre, perciò, all'insegnante, una struttura teorica dalla quale ricavare alcune importanti indicazioni sul significato dell'apprendere, sul cosa insegnare e come farlo :

il valore delle discipline viste come costruito storico, che testimonia l'evoluzione del rapporto dell'uomo con il mondo, e non come descrizioni oggettive di realtà;

la conseguente lettura storico-critica dei curricula, che metta in luce la trasformazione dei modelli interpretativi e dei concetti chiave delle discipline, in relazione ai contesti geografici, epocali e culturali, soffermandosi anche sulle aree di contraddizione e di costante ricerca;

il riconoscimento della diversità tra le culture, assieme alla possibilità di evolvere i propri punti di vista;

la dignità e la legittimità dei modelli di spiegazione presenti negli allievi e che non vanno guardati come erronei, ma dei quali è necessario tenere conto per impostare qualsiasi azione didattica;

la necessità di una costante negoziazione di significati e l'inutilità di un nozionismo fine a se stesso, che, nel migliore dei casi, semplicemente si sovrappone alle strutture concettuali soggettive, senza trasformarle;

In altre parole, il docente può svolgere efficacemente e consapevolmente la sua funzione, solo riconoscendo **l'illusorietà di un rapporto diretto e causale tra insegnamento e apprendimento,**

costituente una risposta, possibile, ma non predeterminabile e pianificabile, agli stimoli del setting che ha predisposto. In quest'ottica perde la sua centralità la lezione tradizionale a favore dell'esperienza diretta, intesa non solo come manipolazione e costruzione di oggetti, ma anche fruizione e decostruzione di contenuti e discorsi diversi. I soggetti, infatti, sviluppano precocemente "teorie ingenuie" sulla realtà, microteorie utilizzate come cornici interpretative, come paradigmi validi fin quando non vengono smentiti; modelli mentali anche fortemente strutturati che tendono a modificarsi a fatica. L'apprendimento, allora, va considerato come un **processo di modifica e ristrutturazione di questi schemi rappresentativi**, un progressivo adeguamento delle strutture cognitive che si rivelano inadeguate alle nuove situazioni che si presentano. Il ruolo del docente è quello di fornire assistenza all'interno del processo per facilitare la rielaborazione dell'esperienza individuale che resta, comunque, compito e fatica dell'alunno. Le teorie ingenuie hanno spesso qualcosa di corretto e funzionano nel quotidiano, per economicità cognitiva risultano difficili da sostituire con quelle esperte, di cui non è altrettanto evidente la viabilità; è quindi necessario porre gli alunni in condizione di scoprire dove la teoria ingenua non funziona. Compito del docente sarà, dunque, quello di accertare le pre-concezioni spontanee degli alunni, farne emergere l'eventuale inadeguatezza (conflitto o spiazzamento cognitivo), per tendere a ristabilire l'equilibrio mediante ipotesi e tentativi, fino a elaborare una nuova struttura interpretativa coerente e più vicina a quella socialmente condivisa, depositata nel patrimonio disciplinare.

**La metodica della metacognizione**, che cominciò ad essere indagata a partire dagli studi di Flavell, seguito da Brown e Borkovsky e molti altri, sembra rispondere efficacemente ai nuovi bisogni formativi emergenti, in quanto funge da stimolo, sia all'acquisizione consapevole ed efficace degli apprendimenti, che allo sviluppo di capacità riflessive e critiche, che possano guidare i soggetti a scelte consapevoli all'interno dei propri contesti di vita. Essa, infatti, si è trasformata via, via, da pratica prevalentemente direttiva ed individualizzata, ad un approccio poliedrico, che **recupera ed utilizza gli apporti delle diverse teorie dell'apprendimento**, in quanto attenta sia al dinamismo interno individuale, con cui evolvono le strutture della conoscenza, ed alla possibilità di facilitare questo processo attraverso una **guida esterna ed esplicita all'acquisizione di nuove conoscenze e**

**strategie**, sia ad un'**impostazione dialogica della relazione didattica** e ad una dimensione intersoggettiva dell'apprendimento, attraverso la negoziazione e la costruzione di significati, situati e distribuiti attraverso altri soggetti, ambienti e artefatti. Per questo motivo, l'approccio metacognitivo non rappresenta una metodologia utile prevalentemente in presenza di difficoltà di apprendimento, ma una **prassi didattica indispensabile** per promuovere lo sviluppo di capacità cognitive complesse in tutti gli allievi. Esso interviene essenzialmente su tre piani strettamente interconnessi:

- Conoscenze sul funzionamento cognitivo generale (teorie della mente) e acquisizione di autoconsapevolezza in ordine al proprio funzionamento cognitivo.
- Uso generalizzato di strategie di autoregolazione cognitiva
- Rilevazione di variabili psicologiche di natura psicoaffettiva, interagenti coi processi cognitivi

Nell'approccio metacognitivo attuale, infatti, attraverso attività estese, diversificate e coinvolgenti, gli allievi, all'interno del proprio gruppo di apprendimento, vengono stimolati ad una costante pratica riflessiva, esplicita sul proprio modo di ragionare e di organizzare le attività di studio. Il **“pensare ad alta voce”** assume lo scopo di far emergere alla coscienza le teorie implicite di ciascuno, ovvero quei paradigmi interpretativi strutturatisi precocemente all'interno degli ambienti di vita dei diversi soggetti e che ne influenzano e guidano l'interpretazione dei fatti ed il comportamento in modo inconsapevole. L'assunto è che, costringendo i soggetti ad esplicitare ed argomentare le proprie convinzioni nel confronto con punti di vista differenti, divenga possibile non solo sviluppare l'autoconsapevolezza, ma anche suscitare il conflitto cognitivo, in modo da favorire la rielaborazione interna e l'emergere di nuove strutture interpretative, più coerenti e funzionali alla soluzione dei problemi affrontati. Nella seconda dimensione, collegata e complementare, ovvero **l'insegnamento di strategie cognitive** per lo sviluppo delle abilità di memoria e studio autonomo, la comprensione ed elaborazione dei testi e il problem solving, queste hanno la funzione di assistere e di facilitare chi apprende nell'esecuzione di operazioni cognitive essenziali, attraverso, una chiara individuazione degli obiettivi e delle procedure, un costante monitoraggio del processo, una rigorosa valutazione dei risultati prodotti. L'esercizio del **“pensare a voce alta”**, in questo caso, viene privilegiato, frequentemente, nella sua dimensione

procedurale, in modo che gli studenti focalizzino con chiarezza i passi della sequenza utile a raggiungere l'obiettivo prefissato. L'influenza delle teorie vygotskijane sull'importanza primaria del linguaggio in funzione autoregolativa, per lo sviluppo del pensiero logico e procedurale, risulta evidente. Per evitare che l'insegnamento di strategie costituisca un training meccanico e decontestualizzato su processi mentali di livello meno elevato, è molto importante che la spiegazione diretta si alterni con momenti di feedback interattivo e con l'utilizzo del **modeling** e che i soggetti siano stimolati a selezionare e combinare autonomamente le strategie a seconda del compito da svolgere, interiorizzandole ed utilizzandole in modo consapevole, così da sviluppare processi di controllo più elaborati, divenendo capace di trasferirle in domini diversi da quelli nei quali sono state acquisite. Con queste modalità, anche l'insegnamento di strategie può scaturire da un processo di scoperta guidata, all'interno del gruppo di apprendimento, convergente e non contrapposibile alle metodiche costruttiviste. Una particolare attenzione viene, poi, riservata \_ come si è detto \_ alle variabili psicoaffettive, quali il locus of control, lo stile di attribuzione, la motivazione, l'autostima, la percezione di autoefficacia. Se quest'ultima scaturisce, sostanzialmente, dalla combinazione di osservazione di modelli, pratica diretta e incoraggiamento ed approvazione ricevuti, a giusta ragione, **l'apprendimento cooperativo** risulta essere il contesto ideale per questo apprendimento cognitivo, in quanto gli studenti possono osservare altri studenti, anche più esperti e capaci, nell'esecuzione dei compiti cognitivi e fornirsi l'un, l'altro assistenza, rinforzo ed incoraggiamento, durante lo svolgimento di attività operative e coinvolgenti.

#### **Bibliografia :**

(1) E. Fraunfelder, F. Santoianni (2002), *Percorsi dell'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento*, Roma, Armando

(2) M. Baldacci (2005), *I modelli della didattica*, Roma, Carocci

(3) R.J. Sternberg - L. Spear-Swerling (2001) *Le Tre Intelligenze*, Trento, Erickson

(4) *Metacognizione e insegnamento*, Trento, Erickson

(5) F. Santoianni, M. Striano (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Roma-Bari Laterza

(6) M. Striano (2000), *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*, Assago (Mi), Pensa Multimedia

(7) A. Mariani D. Sarsini (a cura di) (2006), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Bologna ,Clueb Soc.Coop.

A R.L

(