



A proposito del P.A.S. Qualche risposta, tanti interrogativi

di Michela Minuto

L'IRRSAE si occupa da alcuni anni di ricerca e formazione sui metodi finalizzati all'educazione cognitiva. In questo ambito, una particolare attenzione è riservata al Programma Feuerstein, per la coerenza e la solidità del suo impianto strutturale.

Iniziamo dai problemi

“Ma, in definitiva, il P.A.S. servirà davvero ai miei allievi?” È una domanda che mi sento molto spesso rivolgere nel mio ruolo di formatore al Programma di Arricchimento Strumentale Feuerstein, il P.A.S., appunto. Peccato che la mia risposta lasci sovente sconcertato l'interlocutore. Anch'io mi rendo conto che il mio dire “Non lo so” sembra non promettere nulla di buono. Ma è una risposta onesta. Perché cerca di mettere in evidenza che non vi sono risposte semplici a problemi complessi. Superato questo scoglio le cose procedono meglio. Chi mi sta di fronte sa che ho intenzione di affrontare insieme a lui, con una analisi più ravvicinata, una serie di nodi.

Eccone alcuni :

- *la speranza che basti uno strumento buono a modificare una situazione problematica*
Il Metodo Feuerstein si struttura intorno a tre poli centrali interrelati: l'opera del Mediatore, gli Strumenti e l'Ambiente Modificante. L'uso degli strumenti non garantisce da solo un risultato apprezzabile. L'insegnante è il primo ad essere coinvolto in un processo che lo

porta alla riflessione sulla propria metodologia didattica, ad una maggiore consapevolezza delle proprie strategie di insegnamento. L'allievo si modifica insieme all'insegnante. Gli strumenti sono il mezzo. L'azione dell'insegnante trova sinergie nel Consiglio di Classe e nell'intervento delle famiglie e questo ci introduce al secondo problema:

- *l'idea che si possa applicare il P.A.S. senza cercare di creare un ambiente modificante in cui si condividano principi ed obiettivi con gli altri insegnanti e i genitori*
Una delle difficoltà iniziali per un docente consiste nello spiegare ai colleghi cosa sta facendo. A volte mi è stato detto: “Voi siete come una setta. Si vede che credete in questo Metodo ma non si capisce cosa facciate!”. Questo è bene che non accada. Gli obiettivi del P.A.S. sono quelli evidenziati anche nei Programmi Ministeriali. La necessità di una riflessione sui processi di apprendimento è ormai una consapevolezza diffusa ed il P.A.S. è mezzo strutturato per attuare questa riflessione in modo sistematico e graduale.
In un Consiglio di Classe in cui vi sia una sperimentazione P.A.S. è più semplice lavorare su obiettivi trasversali scelti insieme e declinati nelle varie discipline. Un esempio? Il controllo dell'impulsività, la precisione nella raccolta dei dati, la formulazione di ipotesi.
E i genitori? Sono i primi a ricoprire la figura di *mediatori* e, quindi, sono i primi da mettere al corrente di ciò che avviene. Quando questo non viene fatto vi è una svalutazione del lavoro svolto. L'allievo vede sottovalutato il proprio impegno, il genitore non vede il proprio ruolo e

... (è già successo!) cerca di far recuperare al proprio figlio le ore di matematica o italiano impiegate nel P.A.S.

- *l'idea che in poche ore l'allievo acquisisca l'abitudine alla riflessione*
È forse il punto centrale e si collega a quelli precedenti. Come si impara bene una lingua? Quando intorno a te tutti la parlano. In quanto tempo si impara una lingua? Dipende, ma certo non in una manciata di ore attuate saltuariamente. È possibile che si formi l'abitudine alla riflessione senza un'azione sistematica? La speranza che i nostri ragazzi migliorino rapidamente e lo stress cui gli insegnanti sono sottoposti quotidianamente possono dare spazio alla convinzione che sia possibile rispondere affermativamente. In realtà è bene considerare sia che il Programma ha una propria struttura interna che va conosciuta e rispettata, sia che tempi applicativi consigliati sono il risultato dell'esperienza di vent'anni di attuazione.
- *l'idea che i risultati della formazione P.A.S. possano essere valutati con la scala decimale*
Mentre in una prospettiva di addestramento e di selezione può essere utile quantificare i risultati, l'obiettivo di una formazione, non solo del P.A.S., è di tipo qualitativo. Tutti i programmi “formativi” incentrano la loro attenzione su una serie di parametri piuttosto che su una valutazione sintetica. Anche per il P.A.S. è possibile fornire delle indicazioni su quali modificazioni osservare e in che ambito, ma la quantificazione di queste non è tra gli obiettivi del P.A.S. e, in ultima analisi, può anche essere sviante per il mediatore.



Finalmente ... la pars costruens

“Non c'è niente di più pratico di una buona teoria”. Kurt Lewin

Le considerazioni saranno incentrate sui seguenti temi:

1. con chi si applica il P.A.S
2. cosa fa il mediatore
3. come si valutano i risultati.

Cercheremo di fornire alcuni spunti teorici ed operativi per chi applica il P.A.S.

1. Con chi applicare il metodo Feuerstein?

In ambito internazionale il P.A.S. è attuato da anni oltre che nelle scuole anche nelle aziende. Le ragioni sono ben espresse da Duccio Demetrio in “Apprendere nelle organizzazioni” :

“...si trovano nel metodo Feuerstein alcuni principi formativi cui il formatore - mediatore è chiamato ad attenersi rigorosamente; fra questi la creazione della motivazione all'apprendimento; l'introduzione della nozione di scopo di ogni attività cognitiva, la preoccupazione per l'applicazione concreta di ogni esperienza mentale; la presa di coscienza dei processi cognitivi da parte del formando, delle proprie mappe mentali e dei propri atti in cui vengono messi in luce limiti e deficit, l'impiego delle generalizzazioni delle competenze ad altri contesti; la continua verbalizzazione e narrazione di ciò che il soggetto scopre durante le fasi di apprendimento..”

Naturalmente possono esservi differenze applicative del P.A.S. nel mondo della scuola ed in quello dell'industria dovute al fatto che, mentre nel primo caso si ha come fine di sviluppare l'insieme delle funzioni cognitive del soggetto, nel mondo aziendale si può finalizzare la formazione a sostenere e sviluppare solo quegli aspetti che sono legati ad obiettivi predeterminati quali la comunicazione, la presa di decisione...

Da tempo sono noti i risultati nel

campo dell'handicap ma penso valga la pena di sottolinearli.

“In un adolescente, down non grave ed inserito nella scuola superiore, l'attuazione regolare del P.A.S. da 4 mesi ha fatto emergere cambiamenti significativi, anche se non ancora stabili .. Accanto a consistenti progressi nella percezione, nella sistematicità, nell'orientamento spaziale, peraltro già buono, si assiste ad un lento ma graduale miglioramento linguistico, lessicale e strutturale che consente un lavoro più costruttivo nella stimolazione pensiero astratto..... Si nota, in lui, la soddisfazione di attivare i propri processi mentali per superare un apprendimento mnemonico e ripetitivo. Si coglie il progredire di una identità personale più autonoma”.

2. Cosa fa il mediatore in azione?

Come prima osservazione possiamo affermare che molte delle attuali teorie sui processi di apprendimento hanno messo in secondo piano il concetto stesso di intelligenza come dato genetico, stabile, quantificabile, incentrandosi sugli aspetti qualitativi, sulle differenze individuali, sull'interrelazione tra fattori emotivi, apprendimento, motivazione.

Possiamo dire che queste acquisizioni stanno diventando sempre più diffuse nella scuola. Sempre di più si inizia a porre in relazione il raggiungimento dell'autonomia e la motivazione dell'allievo con il concreto, quotidiano operare dell'insegnante.

Feuerstein, con il concetto di Mediazione cognitiva, mette in luce come lo sviluppo della capacità di apprendere sia legata alla presenza, nella vita dell'individuo, di “un terzo (il mediatore) che si interpone volontariamente tra chi impara e ciò che vi è da apprendere”. Questa volontarietà “proviene da uno dei bisogni più profondi dell'essere umano... L'uomo crea delle interazioni, qualitativamente connotate, che penetrano l'avveni-

re e getta i semi della propria esistenza Perché possano fiorire al di là della sua propria vita”. L'educatore, il genitore, l'insegnante trasmette contenuti o piuttosto, attraverso i contenuti, valori e modelli? E in questo rapporto, come il giovane è aiutato a costruire un'immagine positiva di sé in modo da diventare adulto autonomo?

Analizziamo lo schema proposto da Feuerstein: S - H - O - H - R che possiamo tradurre in *Stimolo - Mediatore (Human) - Individuo (Organism) - Mediatore (H) - Risposta* sottolineando come per Feuerstein l'esperienza di apprendimento mediato possa avvenire solo grazie alla presenza di una persona che si faccia carico, che sia “interessato” ad attivare, nel soggetto che sta apprendendo, un mutamento strutturale in cui le nuove acquisizioni non si sovrappongano alle vecchie ma diano luogo ad un nuovo sapere interiorizzato e consapevole. Il compito dell'educatore diventa, allora quello di attivare nel soggetto la propensione all'apprendimento, di sviluppare le potenzialità dell'individuo e di portarlo gradatamente all'autonomia.

Ma da che cosa è caratterizzata l'opera del mediatore? Feuerstein fornisce una lista di criteri:

1. Intenzionalità e reciprocità
2. Mediazione della trascendenza
3. Mediazione del significato
4. Mediazione del sentimento di competenza
5. Mediazione della regolazione del comportamento
6. Mediazione del comportamento di condivisione
7. Mediazione dell'individualità e differenziazione psicologica
8. Mediazione del comportamento di ricerca, scelta, pianificazione e conseguimento degli scopi
9. Mediazione di una disposizione positiva verso il nuovo ed il complesso
10. Mediazione della consapevolezza



lezza della modificabilità e del cambiamento

11. Mediazione di una alternativa ottimistica
12. Mediazione del sentimento di appartenenza

I primi tre sono presenti in ogni cultura ed in ogni tempo e li possiamo analizzare più da vicino:

Intenzionalità e reciprocità

È l'intenzionalità che spinge il mediatore a cercare modalità e strategie diverse per facilitare la trasmissione, a creare il contesto, a scegliere l'esperienza più appropriata a rendere espliciti gli obiettivi al bambino che riceve la mediazione in modo da attivare in lui il coinvolgimento, la motivazione, la reciprocità. È attraverso l'intenzionalità che il mediatore pone consapevolmente in relazione lo stimolo - il soggetto che apprende e, con la propria azione, costruisce i prerequisiti alla modificabilità strutturale.

Trascendenza

Questo criterio descrive la qualità della mediazione che va oltre gli obiettivi immediati del compito e dell'interazione per orientarsi verso principi generali ed obiettivi che trascendono il "qui ed ora" della situazione presente. Nella trascendenza si realizza la trasmissione culturale ed il legame con il mondo valoriale.

Significato

I primi due criteri della mediazione rispondono al *come* si realizza la mediazione, la mediazione del significato riguarda l'aspetto motivazionale dell'interazione, *il Perché e a che scopo?* Questo terzo criterio ha due funzioni attivanti: il centrare il soggetto sull'esperienza, sulle relazioni o i concetti importanti per l'apprendimento e creare il bisogno di cercare un significato allargato o anche personale a ciò che sta apprendendo.

Dato che questa lista è ben nota a chi è formato al P.A.S. per brevità, rimandiamo per l'approfondimen-

to degli altri criteri ai testi di Feuerstein.

Ma, veniamo al punto: come si traducono questi criteri nel lavoro dell'insegnante? Possiamo ricorrere per delle indicazioni a David Sasson, stretto collaboratore di Feuerstein, che opera come formatore al P.A.S. in ambito internazionale. Ecco ciò che il mediatore deve fare:

Le funzioni della mediazione

- *filtrare e selezionare* gli stimoli e le esperienze;
- *organizzare ed inquadrare* lo stimolo e le esperienze nel tempo e nello spazio;
- *regolare* l'intensità, la frequenza e la sequenza dei diversi stimoli;
- *mettere in relazione* i nuovi stimoli e le nuove esperienze con eventi precedenti e futuri;
- *stabilire relazioni* (causa - effetto, mezzo scopo, identità - somiglianza - differenza - esclusività) tra gli stimoli percepiti;
- *regolare ed adattare la risposta* dell'individuo agli stimoli a cui è esposto;
- *stimolare la rappresentazione e l'anticipazione* in rapporto ai possibili effetti di risposte agli stimoli dati;
- *interpretare ed attribuire significato e valore* (affettivo, sociale, culturale) a stimoli ed esperienze diverse;
- *sollecitare motivazione, interesse e curiosità* nel rapportarsi e nel rispondere a stimoli diversi.

Possiamo ritrovare tutto questo nel nostro concreto operare?

Qualche riflessione può essere attivata da una serie di domande che il mediatore dovrebbe farsi. Esemplifichiamone alcune di ... inizio lavoro

- quali obiettivi voglio perseguire?
- come si collegano questi obiettivi al livello della classe?
- quali indicazioni posso trarre dagli errori che si sono verifi-

cati nei compiti e nelle interrogazioni precedenti rispetto ad una migliore progettazione del mio intervento?

- quali sono i miei obiettivi rispetto al contenuto?
- quali sono i miei obiettivi di tipo metacognitivo?
- i miei obiettivi sono formulati per questi allievi?
- i miei obiettivi sono espliciti e conosciuti dagli alunni?
- quali funzioni cognitive voglio attivare con il compito che propongo?
- qual è il clima della classe?
- quali strategie posso mettere in atto per aumentare la motivazione degli allievi con difficoltà?

3. Valutazione e microcambiamento

Come si è visto, la mediazione se da una parte incentra l'attenzione sui processi cognitivi dell'allievo, dall'altra sollecita il docente all'analisi del proprio agire.

Ci si trova così di fronte ad un duplice cammino che vede da una parte il ragazzo prendere coscienza delle proprie capacità ed acquistare fiducia in se stesso e dall'altra l'insegnante che, attraverso i risultati conseguiti, sviluppa in sé la convinzione di essere portatore di cambiamento.

È chiaro che, in quest'ottica, assumo importanza soprattutto gli aspetti qualitativi. D'altra parte, questo modo di valutare è condiviso dalla maggioranza dei programmi formativi. In relazione ai microcambiamenti attuati, attraverso il P.A.S. possiamo individuare quattro ambiti di miglioramento:

apprendimento (es: diminuzione del numero degli errori, utilizzo più ampio e specifico di vocaboli e concetti, di più fonti di informazione, ...).

monitoraggio del processo (es: tendenza a leggere spontaneamente le istruzioni, correzione spontanea dell'errore...)

autostima (es: diminuzione del ricorso al mediatore, presa di responsabilità, sentimento di com-



petenza, motivazione...) *socializzazione* (es: tolleranza, partecipazione, disponibilità alla valutazione, autovalutazione.....)

Una fine che è solo l'inizio di una nuova storia

Come rispondere alla domanda iniziale? Preferisco ricorrere all'aiuto di un'insegnante che mi descrive ciò che avviene nell'ora P.A.S. Ecco uno stralcio dal testo che ho ricevuto:

I° Media:

"Come ti senti, Lorenzo?"

"Tranquillo e curioso".

Lorenzo ha undici anni, sta seduto in cerchio con i suoi compagni di classe aspettando di ricevere il nuovo foglio dello strumento.

Come mi sento io che sono la sua professoressa e da tre mesi applico con loro il P.A.S.?

Rilassata. Disponibile. Al di là di ogni risultato cognitivo questo mi sembra uno degli aspetti più importanti che abbiamo raggiunto: la qualità del rapporto che si è sviluppato tra insegnante ed alunni.

Durante le ore di P.A.S questi ragazzini "tranquilli e curiosi" hanno pian piano eliminato le

sensazioni che provano durante le lezioni tradizionali: la tensione di non capire, la frustrazione di non saper rispondere, la paura del giudizio negativo.

Non ho nulla da aggiungere se non un grazie. In particolare a Matilde Biadego e Daniela Roncari che mi hanno mandato le loro osservazioni, a David Sasson che ha concesso materiale da lui elaborato e, in primis, a Reuven Feuerstein.

A tutti quelli che stanno vivendo questo viaggio: buon vento! ■

Per approfondire

Cardinet A. *Pratiquer la médiation en pédagogie*, 1995, Dunod, Parigi

Demetrio D., Fabbri D., Gherardi S., *Apprendere nelle organizzazioni*, 1994, NIS, Roma

Gardner H., *Formae mentis*, trad. it. 1987 Feltrinelli, Milano

Goleman D., *Intelligenza emotiva*, trad. it. 1996, Rizzoli, Milano

IRRSAE INFORMA

44ª Giornata Europea della Scuola

La Direzione Generale degli Scambi Culturali del Ministero della Pubblica Istruzione ha reso noto che sono stati premiati per la 44ª Giornata Europea della Scuola gli studenti Sergio Catellani (Liceo Scientifico A. Moro di Reggio Emilia), Silvia Caleffi e Anna Pollastri (I.T.C. Luosi di Mirandola) e Anna Maria Cosmi (IPSIA Taddia di Cento), i cui lavori erano stati selezionati dal nostro Istituto.

Agli studenti, ai loro docenti e ai capi d'istituto la Direzione Generale esprime vivo apprezzamento per l'attività svolta. L'IRRSAE, nel rendere noto l'importante risultato, si congratula con i protagonisti per il brillante e meritato successo.

segue da pagina 20

1999 l'acquisizione graduale e con apposito finanziamento da parte degli IRRSAE in collaborazione con il CEDE della fisionomia di servizio di valutazione della formazione dei docenti e degli apprendimenti degli studenti:

- la realizzazione di un corso nazionale di formazione per formatori di docenti di scuola secondaria inferiore e superiore (due moduli residenziali nel 1997 e altri due moduli di richiamo, uno nel 1998 e uno nel 1999) per dare alle persone già formate, in tempi rapidi, un approfondimento delle competenze all'insegnamento, un'approfondimento specifico sulla storia del Novecento anche attraverso l'uso di testi storiografici selezionati e soprattutto le com-

- petenze specifiche che sono proprie dei formatori; il corso avrebbe dovuto essere rivolto a persone disponibili interessate adeguate, in grado di mettere poi a disposizione per un periodo ragionevolmente lungo le competenze acquisite e di garantire ad ogni regione un congruo numero di docenti formatori;
- la costituzione di un coordinamento organico e sistemico di tutti gli IRRSAE - che hanno tra i loro compiti prioritari sia la formazione che la ricerca didattica - con la formazione di un'equipe di coordinamento nazionale (un tecnico per Istituto oltre che rappresentanti dell'Università di Bologna, del LANDIS, degli Istituti Storici) con il compito di organizzare un Convegno per rac-

cogliere e diffondere esperienze e materiali didattici interessanti e di realizzare incontri di lavoro per preparare la seconda fase di formazione dei formatori;

- la continuazione del coordinamento organico e sistemico di tutti gli IRRSAE per accompagnare e sostenere la seconda fase di formazione di formatori da attuare a livello di ciascuna regione con apposito finanziamento e avvalendosi dei modelli già collaudati per efficienza e per efficacia;

- la produzione di nuovi materiali didattici e la disseminazione di quanto già prodotto sulla didattica della storia (7 quaderni) con la collaborazione di tutti i formatori presenti sul territorio nazionale. ■