

L'apprendistato cognitivo

di Cinzia Mion

L'insegnante
dovrebbe svelare
agli allievi
l'itinerario
che porta
all'acquisizione
di una competenza
esperta

Dietro le competenze

L'attenzione che negli ultimi tempi le normative riguardanti la scuola riservano alla progettazione, insegnamento, valutazione e certificazione delle *competenze* sta focalizzando studi e ricerche su didattiche che superino la mera trasmissione di conoscenze e possano invece avviare la padronanza di queste più o meno 'dibattute' competenze.

Tra un proliferare di testi che affrontano tale tematica sono emerse pubblicazioni di successo, che parlano di 'progettazione a ritroso', di 'comprensione significativa e duratura' e che stimolano riflessioni molto interessanti come i testi di Grant Wiggins (¹). Tutto ciò delinea il confine tra semplice conoscenza e competenza.

Scriva Philippe Perrenoud (²): *"la costruzione di competenze è inseparabile dalla formazione di schemi di mobilitazione intenzionale di conoscenze, in tempo reale, messe al servizio di un'azione efficace. Questi schemi non possono essere costruiti mediante una semplice interiorizzazione di conoscenze procedurali, serve allenamento, soprattutto se questo allenamento è associato a riflessione"*.

L'apprendistato cognitivo a mio parere offre queste condizioni.

Allenare la competenza 'esperta'

Il concetto di apprendistato cognitivo risulta piuttosto complesso, ma alcune

1) J. McTIGHE, G. WIGGINS, *Essential questions: opening doors to student understanding*, ASCD, Alexandria VA, 2013.

2) P. PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, 2003.

contingenze attuali lo rendono degno di interesse.

La prima affermazione che va assunta, nel tentativo di trovarne una definizione, è quella della necessità di finalizzare l'apprendimento all'acquisizione della 'competenza esperta'. Negli ultimi dieci anni si è molto disquisito in Italia e anche in Europa di competenza e le definizioni di questo termine non si contano.

La scuola finora può essere riuscita a veicolare grandi quantità di conoscenze concettuali, ma le pratiche didattiche rendono in genere invisibili agli allievi alcuni fondamentali aspetti dell'acquisizione della competenza. Bisognerà perciò capire meglio la natura della competenza esperta e riuscire a escogitare dei metodi più adatti a investigare questo ambito per farne oggetto di insegnamento adeguato. Spesso vengono definite competenze le semplici *conoscenze procedurali* ma queste, al contrario delle vere competenze, rimangono rigide e poco adattabili ai vari contesti e non sono in grado di far fronte all'*imprevisto*.

Diventa indispensabile far riferimento alla letteratura specialistica della psicologia dell'apprendimento per incontrare il concetto di apprendistato cognitivo. Nel campo degli addetti ai lavori si trovano interessanti elaborazioni di questa metodologia d'insegnamento che oggi arriva a ottenere una particolare rilevanza perché esce dall'ambito accademico della ricerca universitaria per essere conosciuta nei contesti scolastici.

Bisogna però rinvenire da parte dei docenti una sensibile attenzione al tema dell'apprendimento come costruzione del significato per *tutti* gli allievi, compresi quelli più deboli, per provare in-



teresse nella vita quotidiana della scuola all'applicazione di una didattica maggiormente adeguata a questo scopo. Questo 'passaggio' avviene se i docenti si prefiggono realmente di insegnare le competenze, per cui si premurano di 'progettarle', e di promuoverle con una metodologia adeguata.

Maestri e garzoni: l'apprendistato cognitivo

Con l'intenzione di mettere a fuoco la costruzione delle autentiche competenze le ricerche di Collins, Brown e Newman hanno coniato l'espressione '*apprendistato cognitivo*' e ne hanno sviluppato i percorsi, usando argomentazioni convincenti ed esempi pratici. Nel loro saggio ⁽³⁾ gli autori partono esaminando la differenza tra apprendistato tradizionale e apprendistato cognitivo. Riferendosi a quello tradizionale – che prende in considerazione il 'maestro di bottega' o esperto e il 'garzone di bottega' o apprendista – descrivono in modo preciso le fasi dell'apprendi-

stato, che riproducono da vicino quelle vigoskiane rispetto alla *zona di sviluppo prossimale*. All'inizio infatti l'apprendista *osserva* la competenza esperita al lavoro e poi la imita. Nelle fasi vigoskiane questo rappresenta il momento del cosiddetto *modeling*. Successivamente il maestro *assiste* il principiante, ne agevola il lavoro, interviene secondo le necessità, dirige l'attenzione su un aspetto, fornisce *feedback* (*tutoring*). Nella terza fase il maestro fornisce un sostegno in termini di stimoli e risorse, reimposta il lavoro (*scaffolding*). Alla fine il maestro diminuisce progressivamente il supporto fornito per lasciar via via più autonomia e creatività.

Apprendistato cognitivo per rendere visibili i processi

La principale differenza tra apprendistato tradizionale e apprendistato cognitivo è che quest'ultimo non riguarda il contesto lavorativo ma quello scolastico, in cui acquistano maggiore rilevanza i percorsi cognitivi e metacognitivi, ma in cui si apprende attraverso *l'esperienza guidata*. L'enfasi posta sugli aspetti mentali segna il sottile spartiacque tra le due metodiche. L'applicazione dei metodi di apprendistato cognitivo richiede infatti l'esteriorizzazione dei processi mentali che di

Tra esperto
e apprendista
si instaura via via
una relazione
esemplificativa
(*modeling*),
di facilitazione
(*tutoring*),
di stimolo
(*scaffolding*)

3) A. COLLINS, J.S. BROWN, S.E. NEWMAN, *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto*, in C. PONTECORVO, A.M. AJELLO, C. ZUCCHERMAGLIO (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano, 1995.

Per facilitare
l'apprendimento
si deve pensare
a voce alta,
esplicitare
i diversi
passaggi,
stimolare
il senso
di autoefficacia

solito rimangono impliciti. Non sempre il docente, nell'insegnamento scolastico tradizionale, fornisce o è in grado di fornire l'accesso ai processi cognitivi ma soprattutto metacognitivi, caratteristici della competenza. Spesso infatti nemmeno gli insegnanti stessi sono consapevoli delle strategie cognitive che usano. Qualche volta pensano che determinati processi siano autoevidenti, come per esempio i processi matematici, oppure conoscono bene le procedure che si affrettano a insegnare ma magari non si sono nemmeno mai interrogati sui processi sottostanti. Questo accade se i docenti non sono esperti della disciplina e del suo impianto epistemologico.

I metodi che stiamo analizzando qui sono invece pensati per portare alla luce i percorsi sotterranei del ragionamento in modo da renderli visibili a tutti e farne oggetto di osservazione.

Pensare a voce alta

Durante questo lavoro di esplicitazione, fatto di dimostrazioni ed esercitazioni, l'*expertise* del docente deve rivelarsi sempre più raffinata, fino a comprendere l'abitudine a *pensare a voce alta*, facendo affiorare tutti i passaggi utili alla comprensione e alla consapevolezza della costruzione della conoscenza e della competenza. Quando la ricerca cognitiva ha cominciato a identificare i *processi cognitivi* caratteristici della competenza e si è rifiutata di accettare l'affermazione dei neocomportamentisti che la mente sia una 'scatola nera', è affiorata la strategia del 'pensare a voce alta' come modalità di far defluire dalla scatola nera i processi di pensiero.

I metodi di insegnamento dell'apprendimento cognitivo sono pensati per portare alla luce questi processi *taciti*, permettendo ai ragazzi di osservarli, assimilarli e metterli in pratica con l'aiuto dell'insegnante e degli altri studenti. Lentamente perciò verranno fatti affiorare in modo articolato e frequente i

principi astratti che sottostanno a tutte le procedure di applicazione delle conoscenze e la capacità di identificare caratteristiche comuni in campi differenti.

Costruire un ambiente per l'apprendimento

Il pensare a voce alta che l'insegnante usa per esplicitare tutti i processi cognitivi, per renderli trasparenti, realizza inoltre un vero e proprio *ambiente per l'apprendimento*, perché l'osservazione della competenza esperta, confrontata con la propria che sta nascendo, fa emergere anche la progressiva 'autoefficacia', fattore altamente significativo e determinante per la riattivazione della motivazione ad apprendere. Tutti noi siamo disponibili ad abbandonare un compito intrapreso o una competenza fragile, appena avviata, se non assaporiamo il senso di autoefficacia. Gli insegnanti dovrebbero saperlo quando assegnano compiti uguali per tutti, anche se sanno benissimo che all'interno della classe ci sono alunni che non sono in grado di affrontarli. È così che comincia la de-motivazione scolastica.

Appare quasi ovvio sottolineare comunque che rimane sempre sotto la lente d'ingrandimento una delle funzioni più importanti del ruolo dell'insegnante, che è quella di *mentor* e consiste non solo nella guida ma nell'attivazione di entusiasmo nel costruire una relazione estetica con il sapere, con il piacere di conoscere e acquisire competenze, e non invece, come purtroppo ultimamente accade, solo una relazione utilitaristica.

Tutte queste attività si fondano comunque sull'interazione sociale, sostenuta da Vygotskij all'interno del suo approccio socioculturale. Questa interazione, ripresa da tutti i teorici della psicologia dell'apprendimento, opera come uno strumento di *facilitazione*. Il soggetto più competente che, in senso più ampio e in diversi contesti, può essere ge-



Modellamento,
assistenza,
sostegno,
scambio di ruoli
e confronto
sono strategie
per promuovere
l'autonomia
cognitiva

nitore, educatore, insegnante, ma anche coetaneo, può sostenere l'attività cognitiva dell'altro. Come? richiamandolo al compito, focalizzando la sua attenzione sugli aspetti salienti, intervenendo sul *setting*, dividendo la situazione problematica in tappe successive, in altri termini attraverso una impalcatura di sostegno che già Bruner aveva descritto e definito *scaffolding* (1986). L'azione di coordinazione della sequenza delle azioni necessarie a raggiungere lo scopo finale, che consiste nella progressiva diminuzione del sostegno al discente, viene definita sempre da Bruner *tutoring*.

Promuovere la meta cognizione

Il successo dell'apprendistato cognitivo necessita di tecniche prolungate per promuovere lo sviluppo delle capacità di autocorrezione e automonitoraggio. Esistono due mezzi fondamentali per sostenere le competenze metacognitive. Il primo consiste nell'incoraggiare la riflessione sulle differenze tra la prestazione del novizio e quella dell'esperto, alternando l'attività dell'uno e dell'altro e sostenendo il dialogo tra chi fa e chi critica. Il secondo riguarda come questo dialogo può gradualmente essere interiorizzato per orientare lo sviluppo e l'esteriorizzazione che ver-

ranno sostenuti dalla *discussione* e attraverso l'alternanza dei ruoli di studenti e insegnanti. In questo modo l'allievo-apprendista impara sotto la guida del maestro esperto, ma se ne discosta profondamente perché le sue personali implicazioni mentali sono continuamente sollecitate.

L'insegnamento reciproco

Anche l'*insegnamento reciproco* fa parte dell'apprendistato cognitivo e ne rappresenta una applicazione pratica significativa sia perché ne realizza il paradigma fondamentale, ossia il modellamento e l'assistenza, nonché il sostegno (*scaffolding*), sia perché l'insegnante e gli allievi svolgono a turno il ruolo di insegnamento.

Nel saggio già citato di Collins, Brown e Newman sono riferiti sia il modello di insegnamento reciproco di Palincsar e Brown per la lettura, sia quello di Scardamalia e Bereiter per la facilitazione procedurale alla scrittura, sia il metodo di Schoenfeld per i problemi di matematica.

Prenderemo in considerazione soltanto uno dei modelli proposti, quello della lettura. Gli autori affermano che questo metodo si è rivelato molto efficace nel migliorare la comprensione anche degli studenti meno abili; fondamentali

Le strategie metacognitive risultano molto utili per favorire la comprensione approfondita dei testi

mente consiste nel modellare e assistere gli allievi in quattro capacità strategiche.

Fare domande

La prima capacità si basa sulla formulazione di domande: l'insegnante, sempre pensando a voce alta, si interroga sul senso del testo letto (narrazione, poesia, paragrafo di storia, argomentazione, descrizione, ecc.). Sappiamo che il 70 % degli italiani adulti è affetto da *analfabetismo funzionale*, cioè non capisce il senso di ciò che legge. Risulta quindi fondamentale che la scuola, fin dai primi anni, sappia accendere la curiosità non solo per il significato di ciò che si sta leggendo, ma anche per il senso.

Si tratta di un'attività importante per la comprensione profonda di testi anche difficili, in quanto permette di verificare se si è afferrato il messaggio sotteso allo scritto.

Riassumere

La seconda attività importante è quella di *riassumere*. Consiste nella *processazione*, ossia nella divisione in sequenze del testo, a opera dell'insegnante che sempre con la stessa strategia del pensare a voce alta, si interogherà: "Se tolgo questa sequenza il 'senso' rimane?". Se la risposta è sì, allora quella sequenza viene considerata superflua e, ai fini della sintesi, accantonabile. I ragazzi imparano che se non riescono a produrre un riassunto 'corretto' non hanno capito il testo e devono rileggerlo o chiarirsi le idee.

Monitorare la comprensione

La terza attività consiste nel *chiarimento*. Sempre con la medesima strategia l'insegnante si interogherà, utilizzando *inferenze logiche*. Il chiarimento è un'attività chiave del monitoraggio della comprensione, e comporta una dettagliata autodiagnosi. Il riassunto infatti è una prova di comprensione globale, il chiarimento cerca di restringere le zone di difficoltà focalizzandosi sul si-

gnificato di parole o frasi. Se incontreranno nello studio individuale simili difficoltà gli allievi si abitueranno a chiedere aiuto agli altri o all'insegnante non vergognandosi, sapendo che *capire di non capire* è una importante competenza *metacognitiva*.

Fare previsioni

L'ultima attività è quella di *previsione*. La previsione consiste nell'ipotizzare quello che l'autore del testo può aver scritto subito dopo e, in questo modo, la previsione promuove una strategia generale di lettura basata anche sulla formazione e verifica delle ipotesi. L'inclusione della previsione come attività strategica esplicitata mette in luce come la lettura competente implichi sviluppare aspettative e poi valutarle in relazione al testo che segue.

"Ora fai tu l'insegnante"

L'insegnante, dopo aver mostrato come si fa, mettendo a disposizione i processi mentali, cognitivi e metacognitivi, dell'esperienza esperta, incarica un allievo alla volta di fare l'insegnante, offrendo assistenza. I testi su cui esercitarsi nella comprensione del testo scritto cambiano. Gli allievi si avvicendano, tutti possono contribuire per offrire assistenza. Nel saggio già citato di Collins, Brown e Newman si aggiunge a tale proposito: "*Un ultimo aspetto dell'insegnamento reciproco che riteniamo cruciale è di far assumere allo studente il doppio ruolo di 'chi fa' e 'chi critica'. Oltre a produrre domande e riassunti corretti, gli studenti imparano a valutare quelli degli altri. Assumere il ruolo di critico costringe lo studente ad articolare le sue conoscenze su ciò che caratterizza domande, riassunti e previsioni accettabili*".

Cinzia Mion

Già dirigente scolastico, psicologa, formatrice
formatrice@cinziamion.it