

## ALCUNE DISTINZIONI PRELIMINARI, TEORICHE MA MOLTO OPERATIVE, PER LA COSTRUZIONE DI UN'UNITA' DI APPRENDIMENTO

di Flavia Marostica

### 1. La mediazione didattica

#### 1.1. Cosa è la mediazione

Tra la ricerca scientifica disciplinare, il "sapere esperto" (le discipline storiche, la storiografia) e la ricerca didattica (la storia insegnata) c'è un **legame** (le discipline formali sono il punto di riferimento), ma c'è anche un **salto**. La prima ha un ordinamento che trova il suo fondamento nello statuto disciplinare e non è organizzata con criteri di formatività. La seconda ha, invece, bisogno di individuare la valenza formativa e di tarare, senza snaturali, i modelli disciplinari in riferimento alle strutture cognitive dei giovani e ai livelli di età. I saperi formali, inoltre, sono difficili perché sono costruiti, utilizzando in successione operatori di ricerca, operatori di comunicazione, operatori di risistemizzazione e nello studio i giovani sono costretti a ripercorre a ritroso il lavoro proprio del sapere esperto per capire cosa stanno studiando e per acquisire nuove capacità, studiando.

Da una parte c'è, dunque, la struttura logica e sintattica delle discipline storiche e dall'altra la mente dei ragazzi: si verifica **apprendimento** solo quando una nuova conoscenza (disciplinare) riesce a modificare i modelli di comportamento cognitivo e culturale e la nuova conoscenza viene utilizzata per pensare. Il processo conoscitivo serve, infatti, per *ordinare* l'esperienza e per potenziare e rendere durevoli le proprie *capacità* (in questo consiste il valore formativo delle discipline).

Per agevolare, facilitare, sostenere, aiutare la trasformazione del sapere disciplinare (inteso come repertorio di contenuti e come modalità di organizzazione concettuale) in attività di apprendimento è fondamentale, dunque, la *mediazione tra saperi esperti e saperi quotidiani, tra saperi formali e bisogni degli studenti*, che viene predisposta dal docente nella progettazione e viene realizzata nella attuazione dell'esperienza di apprendimento fruita dai bambini e dalle bambine, dai ragazzi e dalle ragazze:

Disciplina <----- > Mediazione <----- > Giovane  
Sapere formale                      Docente e sapere professionale                      Sapere informale/non formale

La mediazione è una modalità relazionale e operativa di portata assai ampia che viene largamente usata in vari campi che richiedono, per le loro caratteristiche di complessità, approcci flessibili e creativi. La mediazione didattica, quindi, è solo uno degli aspetti di una modalità più ampia e consiste essenzialmente nell'interpretare e nel realizzare il rapporto tra insegnamento e apprendimento come una particolare relazione di mediazione con finalità educative.

#### 1.2. Le mediazioni possibili

Si possono, tuttavia, distinguere, come Feuerstein le ha efficacemente descritte in un suo celebre capitolo (*Non accettarmi come sono*, 1995) tre modalità di mediazione:

? una mediazione **forte** in cui la strutturazione del percorso è molto sostenuta e i risultati in termini di apprendimento sono molto buoni,

- ? una mediazione **debole** in cui la strutturazione è assai tenue e poco significativa, con esiti assai scarsi o imprevedibili,
  - ? una mediazione **inesistente** in cui c'è la rinuncia a intervenire nella convinzione che non ci sia nulla da fare, con un conseguente peggioramento della situazione (è la non-mediazione, molto più presente di quanto non si creda nella vita scolastica).
- Ognuna di queste modalità *può essere sensata*, se rapportata ai reali bisogni dei giovani in apprendimento, ma *può diventare altamente disorientante*, qualora non sia in sintonia con questi.

I possibili *modelli di insegnamento disciplinare* che mirano all'apprendimento e ottengono dei risultati, anche se in misura diversa, in quanto ogni momento dell'apprendimento, se non ci sono ostacoli particolari, incide anche sugli altri, sono, schematizzando, sostanzialmente due:

- ? **trasmettere conoscenze relative ad una disciplina**, far imparare la materia: l'insegnante spiega i contenuti con tutta l'efficacia di cui è capace e lo studente-tipo, attraverso percorsi obbligati, acquisisce delle abitudini e, dai contenuti trasmessi, trae autonomamente dei modelli e sviluppa abilità, spesso in modo *inconsapevole e dimidiato*; il suo sviluppo cognitivo è tanto maggiore quanto maggiore è l'esposizione agli stimoli cognitivi e quanto più gli stimoli sono consoni alla sua età ed è la logica conseguenza dello studio di una disciplina (formazione indiretta del pensiero attraverso i contenuti); in questo caso si tratta di una mediazione debole e l'attenzione del docente non è rivolta al processo che lo studente compie, ma valuta le sue capacità dai risultati che è stato capace di ottenere;
- ? *utilizzare le discipline come occasione per la costruzione di conoscenze* (Clotilde Pontecorvo e Maurizio Pontecorvo, *Psicologia dell'educazione: conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna, 1985): l'insegnante espone, spiega, dimostra, ma anche sollecita l'osservazione e la costruzione da parte del giovane, dà indicazioni di precise prestazioni da compiere, mantiene la direzione dell'attività verso il problema da risolvere, semplifica il compito spezzandolo in tanti gradini superabili, evidenzia i passaggi salienti, indica le possibili soluzioni, guida la riflessione sull'apprendimento e porta lo studente a individuare il percorso che sta compiendo, a valutarlo, a migliorarlo; lo studente su indicazione esplicita del docente afferra l'informazione, la elabora, fa ipotesi, risolve problemi, riflette sulle operazioni della mente che ha attivato, argomenta le proprie posizioni, acquisisce strategie e abilità, ripescava nella mente e utilizza conoscenze precedenti; in questo caso si tratta di una mediazione forte e l'attenzione del docente è rivolta agli aspetti cognitivi, metacognitivi, metaemozionali e sociali insiti nell'esecuzione dei compiti.

Un'ulteriore distinzione "utile", per evitare confusioni e anche per sfatare miti, è quella fatta nell'interessante testo curato da Claudia Montedoro *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche* (ISFOL, Franco Angeli, Milano 2001) tra:

- ? **mediazione tradizionale** basata sulla *lezione* frontale, anche riveduta e corretta, e sulla trasmissione *erga omnes* considerati *tutti eguali* (centralità del docente);
- ? **mediazione personalizzata** per l'*individualizzazione* basata su una *pluralità di interventi*, praticati e interconnessi, come mezzi per migliorare il lavoro quotidiano in classe e ai quali attingere secondo le situazioni per supportare la *costruzione di conoscenze* avendo *attenzione ai diversi stili* (centralità della persona in apprendimento).

### 1.3. La mediazione didattica tradizionale

Si tratta del modello di mediazione con la quale è stata formata la stragrande maggioranza degli attuali docenti che l'hanno *profondamente introiettata*, un modello

che ha funzionato per secoli fino a tanto che gli studenti della scuola rappresentavano una percentuale quasi irrisoria della popolazione, sostanzialmente omogenea e per diverse ragioni molto motivata, e che funziona ancora, ma solo nei confronti di persone già molto motivate (il che si può dire molto raramente per i giovani che frequentano la scuola) e in possesso di un buon metodo di studio e di abilità di base, cognitive e relazionali, significative. Questo modello si regge su **quattro pilastri**: il libro di testo, la lezione, l'interrogazione, i compiti in classe.

## Il libro di testo

Un'analisi attenta mostra che i manuali si avvalgono o di parole non di uso comune e quindi specialistiche o di un linguaggio tanto semplificato da essere banale, sono sovrabbondanti di concetti e spesso di concetti obsoleti o impropri, sono scritti in una sintassi o complessa o aulica o troppo elementare, trattano i temi in modo intermittente, lasciando e riprendendo le questioni a distanza anche di molte pagine, comunicano mescolando a volte senza soluzione di continuità narrazione descrizione e argomentazione, rimacinano e rimescolano alla rinfusa risultati di ricerche in cui sono stati usati modelli interpretativi diversi, sono tanto ricchi e densi da essere difficilmente governabili dallo stesso insegnante. In definitiva si tratta quasi sempre di testi molto *complessi* (più complessi spesso dei testi scientifici), non in grado di operare una mediazione significativa tra il giovane e la disciplina (dalla quale spesso lo tiene lontano), che richiedono per un verso un'analisi linguistica dettagliata ma non sufficiente a comprendere la loro specificità, per un altro verso una grande capacità di discernimento e di sintesi che non è assolutamente possibile abbiano già i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze.

Di conseguenza i giovani, in assenza di un percorso altamente strutturato che selezioni drasticamente e ricomponga le singole risorse messe a disposizione dal manuale (le parti testuali, ma anche l'apparato iconografico annesso) e che li guidi ad acquisire gli strumenti per superare le difficoltà, insite nei testi e che i testi non aiutano a superare, incontrano più problemi che facilitazioni al loro processo di apprendimento.

## La lezione

Con il termine lezione si intende quella modalità di attività didattica in cui è comunque *preponderante*, anche se non sempre esclusivo, il *ruolo del docente*.

Essa può consistere nella:

- ? lettura e/o parafrasi della parte dei libri di testo che contengono gli argomenti in esame, con attenzione quasi esclusiva ai problemi sintattico-lessicali,
- ? illustrazione semplificata e per punti salienti degli argomenti che poi i giovani devono affrontare da soli sui libri di testo,
- ? esposizione di quadri generali e di grandi sintesi come indicazioni *a latere*, ma a sostegno-integrazione di quanto poi gli studenti devono da soli affrontare sui libri di testo.

In tutti e tre i casi la lezione può prevedere anche:

- ? l'integrazione delle carenze e la correzione degli errori presenti nei libri di testo,
- ? la lettura ragionata del testo e/o degli apparati integrativi del testo,
- ? l'utilizzo di brevi strumenti integrativi e/o di schemi di lezione che vengono mano a mano scritti alla lavagna nera/bianca/di carta o mostrate in lucido alla lavagna luminosa o semplicemente mostrati in fotocopia/cartello.

In tutti e tre i casi, inoltre, il docente può precedere:

- ? parlando esclusivamente lui ed eventualmente rispondendo alla fine e/o durante a domande di chiarimento (lezione cattedratica),

- ? partendo dalla valorizzazione delle conoscenze e/o preconoscenze già patrimonio dei giovani del gruppo ed esponendo poi gli argomenti anche in modo interlocutorio (lezione dialogata),
- ? utilizzando a volte il primo a volte il secondo modello a seconda degli argomenti in esame.  
In tutti i casi, infine, il docente può sollecitare i giovani a:
- ? ascoltare e/o guardare in silenzio, intervenendo solo nei momenti prestabiliti ed eventualmente tenendo sottomano il libro di testo,
- ? fare le suddette cose, ma anche contemporaneamente prendere appunti e/o fare schemi della lezione e segnarsi le eventuali domande e/o le eventuali risposte,
- ? utilizzare a volte il primo a volte il secondo modello a seconda degli argomenti in esame.

Certamente la lezione presenta alcuni vantaggi perchè *consente in poco tempo di porgere un numero consistente di dati e di informazioni*, di enunciare sintesi anche complesse e di istituire relazioni anche problematiche. Soprattutto se all'ascolto si accompagnano la vista e se viene richiesta almeno una certa operatività e partecipazione ai giovani. Offre anche un vantaggio dal punto di vista psicologico sia perchè nella mentalità collettiva ci si aspetta che l'insegnante spieghi e tanto meglio se è un ottimo affabulatore che incanta e mostra di essere una persona che sa e sa parlare, sia perchè dà anche una certa sicurezza in quanto, almeno superficialmente, il giovane si sente aiutato e curato. Per tutti questi vantaggi che assicura, la lezione va sicuramente in alcuni casi usata.

I problemi, dal punto di vista dell'apprendimento significativo, nascono quando viene utilizzata come unico, sempre identico, sistema di relazione/comunicazione in quanto presenta sicuramente anche alcuni grossi limiti: non solo perchè esercita essenzialmente la sola capacità di memorizzazione del giovane al quale viene chiesto di introiettare in quel momento per poi semplicemente ripetere in altro momento, ma anche perchè prima o poi il giovane non potrà non dimenticare quasi tutto.

### **L'interrogazione**

Fatta alla cattedra o dal banco, programmata o a sorpresa, frequente o sporadica, consiste in una serie di domande che l'insegnante pone al giovane (le tre classiche, se si tratta di questioni complesse, oppure tante brevi, se si tratta di cose semplici) per verificare oralmente se le conoscenze trattate sono state memorizzate così come sono state trattate (alcuni parlano a questo proposito di *domande "illegittime"* in quanto il docente fa domande di cui conosce già la risposta) e talvolta per scoprire se il giovane è in grado di fare operazioni che nessuno gli ha mai insegnato a fare o ha mai esercitato a fare (paragoni, collegamenti, etc...). La verifica si conclude con la valutazione (*valutazione di prodotto*).

### **Il compito in classe**

Nonostante negli ultimi anni le tipologie delle prove di verifica scritta si siano enormemente arricchite, si tratta pur sempre, anche se in formato molto diverso, di una serie di domande che l'insegnante pone al giovane con caratteristiche del tutto analoghe a quelle che hanno le interrogazioni orali, da cui si differenziano spesso solo per la forma scritta. Anche in questo caso la verifica si conclude con la valutazione (*valutazione di prodotto*) e con la visione, spesso frettolosa e quindi molto superficiale, del compito corretto e del giudizio relativo.

In tutti i casi, qualunque dei quattro pilastri si prenda in considerazione, la mediazione tradizionale mette al centro la trasmissione dei contenuti e l'accertamento che essa sia avvenuta (almeno a livello momentaneo), richiede una *progettazione limitata* alla preparazione delle lezioni/spiegazioni e all'individuazione eventualmente

dei compiti da dare, si realizza con procedure uniche uniformi e identiche per tutti, come se non esistessero stili cognitivi ed affettivi anche profondamente diversi tra loro e lascia i **giovani da soli** nel processo di apprendimento e da soli con i loro problemi di apprendimento (chi impara impara e chi non impara deve risolvere da sé i propri problemi). Si tratta, in altre parole, di una mediazione **trasmissiva e debole**.

#### 1.4. Una scelta determinante

Dalle scelte didattiche che fanno gli insegnanti deriva, non unicamente ma prevalentemente, il fatto che l'allievo impara, apprende dei contenuti, **memorizza** le informazioni date nelle lezioni o contenute nei libri di testo e magari anche stabilisce relazioni (anche se le informazioni così imparate **non restano a lungo** nella mente e non si riesce a farle riemergere in un diverso contesto in quanto non vengono innescati i processi cognitivi che consentono di integrare le nuove conoscenze con quelle già possedute) oppure **impara ad imparare**, diventa cioè **consapevole** di cosa avviene nel processo di apprendimento, impara ad essere in grado di utilizzare strategie diverse e opportune e ad individuare le difficoltà del compito e la adeguatezza o meno delle proprie risorse.

Non si può non constatare che l'insegnamento tradizionale consente solo ai ragazzi (pochissimi) senza difficoltà di apprendimento di riuscire, attraverso le materie, ad acquisire strategie efficaci per la conoscenza. Funziona, invece, assai poco con giovani molto diversi e fortemente disomogenei tra loro e per di più portatori di motivazioni e di capacità ancora tutte in costruzione e si rivela del tutto inadeguato per i ragazzi (moltissimi) portatori di svantaggio culturale e/o sociale o anche semplicemente di disagio (fenomeno questo in crescente espansione, anche in situazioni protette e apparentemente "insospettabili"): in questo modo molte potenzialità non si sviluppano a causa di una mancanza di riflessione e di una conseguente scarsa padronanza degli strumenti cognitivi con risultati disastrosi per il presente e per il futuro, da ogni punto di vista li si consideri, in una società complessa e democratica, industrialmente e tecnologicamente avanzata come è quella in cui noi viviamo.

#### 1.5. La mediazione didattica efficace

##### 1.5.1. La mediazione come incontro e comunicazione

L'insegnamento/apprendimento è una relazione tra soggetti diversi, ciascuno portatore di ricchezza in termini di cultura problemi bisogni, che si incontrano per svolgere una precisa attività con l'altro e si confrontano, utilizzando gli stessi strumenti e le stesse risorse: i docenti con i loro saperi, le loro competenze, le loro aspettative, il loro immaginario, le loro difficoltà e i giovani, i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze con i loro bisogni, i loro problemi, ma anche con i loro saperi e la loro cultura. Una mediazione che voglia far **incontrare realmente i giovani con i saperi** e quindi essere efficace deve prevedere un percorso/intervento tra due poli tra i quali si istituisce una *relazione biunivoca*: mentre il docente parte dal sapere esperto che sono le discipline e dalle regole di contesto per andare al sapere professionale che produce, attraverso la ricerca, il sapere didattico fino ad arrivare al sapere quotidiano/casuale di cui sono ricchi i giovani al quale attingono per creare motivazione all'apprendimento, il giovane percorre lo stesso itinerario in senso opposto.

Da una parte, allora, occorre "**tradurre in didattico il sapere disciplinare**" (Mattozzi 1990), facendo un insieme di operazioni che portano le discipline ad un livello che possa essere affrontato dai giovani con risultati significativi, apprendendo le conoscenze e il modo in cui esse sono costruite per potersene servire correttamente e

autonomamente. Da un'altra parte occorre accompagnare i ***giovani a spostarsi gradatamente dall'esperienza e dai saperi quotidiani verso un livello crescente di formalizzazione*** fino al punto in cui sono in grado di affrontare lo studio della disciplina opportunamente riconfigurata.

Ovviamente la quantità e la qualità della mediazione debbono necessariamente essere inversamente proporzionali alla ***età*** dei giovani e alle loro reali capacità e ***possibilità cognitive e affettive***: altissime all'inizio della esperienza scolastica con i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze della scuola primaria e secondaria di primo grado e i giovani dei primi anni della scuola superiore, diventano meno eclatanti mano a mano che si potenziano le capacità autonome dei giovani alla fine del percorso scolastico, passando con progressiva gradualità dalla massima strutturazione alla massima libertà (uno splendido esempio in natura: la leonessa prima tiene i cuccioli nascosti e protetti, poi li porta fuori e li sistema in un luogo sicuro ma da cui la possono ben vedere mentre va a caccia e procura il cibo per tutti, quindi li porta sul posto dove c'è la possibilità di cacciare e li lascia soli a provare mentre lei rimane nascosta a guardare pronta ad intervenire in caso di necessità, infine quando ha constatato che sono diventati capaci di fare da soli li abbandona).

### 1.5.2. la mediazione come guida consapevole e strutturazione del percorso

L'insegnante che media tra le difficoltà reali dei giovani e le discipline (Vygotskij) si propone come *attivatore di processi* e si prefigge di trovare le modalità giuste per consentire l'apprendimento al maggior numero possibile di studenti, aiutando da una parte i *ragazzi con difficoltà*, ma arricchendo anche grandemente i *giovani privi di difficoltà* in termini di maggiore flessibilità e di partecipazione. In questo modo può proporsi di far padroneggiare per gradi strumenti che consentano di strutturare le esperienze e di imparare ad apprendere in modo autonomo e può stimolare le ***strutture neuronali*** dei giovani, non solo aumentando la loro possibilità di apprendimento, ma anche modificando comunque in meglio la loro mente (modifiche strutturali e quindi permanenti).

I giovani poveri di esperienza di apprendimento mediato mostrano funzioni cognitive carenti che li portano a vivere le esperienze in modo passivo, riducendole a esperienze quasi del tutto isolate dal prima e dal dopo. Questi ragazzi mostrano un comportamento sociale infantile, una rilevante carenza di informazioni e un'attività cognitiva inadeguata, sono molto soli e registrano le esperienze senza che nessuno li aiuti mai a collegarle in modo significativo: in genere sono ragazzi ***rigidi***.

Vivere anche un'esperienza stimolante, infatti, senza l'interazione di un mediatore che ponga determinati obiettivi, non garantisce l'apprendimento di abilità cognitive, ma la pura gratificazione immediata della attività svolta e la manipolazione ripetitiva senza la riflessione e la comprensione: non è un'esperienza di apprendimento in quanto non vengono modificate le strutture cognitive.

Molto dipende dal ***contesto di apprendimento***, più o meno favorevole, che viene proposto al ragazzo. Recenti ricerche hanno dimostrato che il contesto più favorevole e quindi quello che determina un maggior sviluppo delle competenze cognitive è quello in cui i problemi vengono *tradotti in termini intelleggibili e interessanti* per il ragazzo, le soluzioni vengono proposte e non imposte, il ragazzo ha responsabilità e viene incaricato poco alla volta di risolvere dei problemi, le prestazioni del ragazzo sono guidate e il ragazzo è incoraggiato a controllare da solo quello che fa: più è alto il contesto culturale in cui si è immersi più si sviluppano le competenze metacognitive in quanto si hanno più informazioni sulle strategie possibili per eseguire una consegna.

Fondamentale è così la ***qualità e la quantità dell'intervento dell'insegnante*** nella mediazione in quanto è lui che ***guida consapevolmente*** il processo di

apprendimento, seleziona gli stimoli e attiva in modo mirato le operazioni mentali dello studente, controllando che le risposte siano adeguate e non derivate dall'impulsività, scompone ciascuna difficoltà in tante piccole difficoltà superabili, evita la noia della ripetizione e pone sfide sempre nuove, ma effettivamente accessibili, pone domande alle quali pensa che lo studente possa via via rispondere da solo in modo da costruire il suo processo di apprendimento, attiva l'osservazione delle operazioni compiute: questa guida costante abitua i giovani a prevenire le conseguenze e quindi a organizzarsi meglio. Nello stesso tempo l'insegnante attiva attenzioni relazionali per ognuno, lavora per consolidare l'autostima e la condivisione dei sentimenti, dimostrando che si attendono buoni risultati e gratificando sempre quando questi sono ottenuti, sostiene moltissimo all'inizio e dà strumenti cognitivi ed emotivi perché lo studente impari ad affrontare da solo gli stimoli e ad allargare contenuti e capacità.

Se ogni acquisizione viene incoraggiata e viene richiamata l'attenzione, se c'è l'invito a osservare, se si danno piccoli suggerimenti, si sollecita a riflettere, si pongono domande, si agisce intenzionalmente per fare in modo che il ragazzo scopra da solo, se si indirizza l'attenzione e si forniscono i mezzi per capire e per imparare dove e come guardare, come mettere in relazione varie cose in modo da riuscire, oltre che a registrare i dati, anche a interpretarli e spiegarli: allora si innesta un'**esperienza di apprendimento reale e significativo**. Il ragazzo deve abituarsi a classificare paragonare raggruppare etichettare dare significato all'esperienza che sta vivendo e a metterla in relazione con le precedenti. Mano a mano che aumentano le capacità mentali (ed emotive) il ragazzo diventa sempre più esperto motivato competente, in grado di trarre vantaggio dalle nuove esperienze di apprendimento e diventa **flessibile**, impara ad adattarsi a situazioni nuove e anche difficili.

Non solo.

Senza una strutturazione del percorso lo studente percepisce la realtà come frammentaria e di conseguenza come qualcosa di incontrollabile che non lo stimola a trovare i percorsi e le modalità per affrontarla. Se queste sensazioni si ripetono il giovane è portato a sentirsi incapace e quindi a rifiutare di cimentarsi con un nuovo compito nel timore di essere incapace e di subire un nuovo insuccesso.

Al posto degli stimoli casuali e confusi che passano e sono assaggiati in superficie, il mediatore struttura il percorso e propone un **itinerario altamente organizzato**, spezza le difficoltà in tanti gradini superabili autonomamente, aiuta a istituire connessioni e a superare la percezione frammentaria episodica della realtà e a controllare la propria impulsività, dà indicazioni di lavoro e mostra come si fa in modo che il giovane riesca a fare da solo.

Poiché la qualità e la quantità della mediazione didattica sono fondamentali per l'apprendimento, la costruzione dei percorsi non può essere lasciata al caso (che corrisponde a un'assenza di scelte), ma deve essere il risultato di una scelta ragionata e attenta che si concretizza nella progettazione di **percorsi altamente strutturati**, anche se sensibili all'imprevisto che può verificarsi e che fa parte dell'affascinante gioco della vita. In questo caso progettare non è l'espletamento di una pratica burocratica, ma è una previsione lucida e ragionata di un percorso e dei suoi sbocchi, frutto di un insieme di scelte professionali finalizzate a supportare in modo mirato l'apprendimento dei ragazzi.

In tutti i casi, con una tale *conduzione* delle attività di aula, basata su una *progettazione* strutturata, si tratta di una **mediazione forte e costruttiva** in grado di ottimizzare i processi e i prodotti dell'insegnamento/apprendimento in rapporto alle esigenze formative in modo che il conseguimento degli obiettivi abbia un'alta probabilità di successo e possa rappresentare la soluzione più soddisfacente nelle condizioni date. Per realizzare questo, la mediazione forte utilizza *tutti gli strumenti a disposizione*, dall'attenzione all'aspetto relazionale e ai bisogni formativi alla

valorizzazione dei saperi pregressi e alla connessione tra saperi scolastici e saperi quotidiani (continuità), dall'attivazione dell'operatività in tutte le fasi alla organizzazione delle operazioni di apprendimento e di costruzione delle competenze operatorie e operative come delle abilità metacognitive e metaemozionali, dall'osservazione in tutte le fasi della reattività positiva e negativa alla trasparenza e valutazione di precise prestazioni, fino all'inserimento del potenziamento per il recupero e per le eccellenze.

### 1.5.3. Le condizioni fondamentali per una mediazione efficace

Per Feuerstein le **condizioni fondamentali** (anche se non uniche) per una buona mediazione che consenta allo studente di allargare le proprie conoscenze nello spazio e nel tempo ben al di là della propria esperienza personale sono tre:

- ? **intenzionalità**: il mediatore è consapevole di *voler entrare in relazione* con i soggetti in apprendimento e che ciò è importante e lo dice apertamente, osserva le reazioni che ottengono le sue proposte e *sa cambiare* la strategia e anche le proposte di lavoro, se questo serve per entrare in relazione positiva con loro e sostenerli nel loro percorso graduale;
- ? **trascendenza**: il mediatore approfitta di ogni occasione per incuriosire, per stimolare nuove domande e nuovi bisogni e per allargare gli orizzonti in modo da inserire il singolo apprendimento in un contesto più vasto e da incrementare continuamente gli strumenti per affrontare la realtà, quindi per *generalizzare*, dichiarando gli obiettivi, navigando sull'intero percorso, ragionando sulle regole e la loro trasferibilità, affrontando una cosa e individuando gli strumenti per quella cosa che sono però anche strumenti per affrontare situazioni diverse e costruendo così l'abitudine alla *flessibilità*;
- ? **significato**: il mediatore fa capire cosa si studia e perché è importante studiarlo (motivazione), dichiarando con chiarezza gli obiettivi e dando l'abitudine a porsi domande e ad individuare gli obiettivi, in modo che i giovani percepiscano bene che la fatica che stanno facendo è finalizzata, costruiscano un progetto ben chiaro in cui le diverse azioni previste abbiano tutte un senso, sappiano su cosa è necessario concentrare le loro energie ed evitino di disperdersi o di concentrarsi su ciò che non è necessario.

## 2. Il metodo

### 2.1. Il metodo e i metodi

Nella scuola la parola metodo viene usata continuamente, ma attribuendo ad essa in realtà più significati tra i quali, invece, è molto utile fare delle distinzioni, teoriche, per poter poi scegliere, a ragione e lucidamente, cosa fare concretamente e operativamente.

Nel linguaggio comune per metodo si intende l'insieme di procedimenti che garantiscono, teoricamente e praticamente, un risultato soddisfacente. Bernard Rey, nel capitolo su *La nozione di competenza metodologica* nel suo bellissimo libro *Ripensare le competenze trasversali* (Franco Angeli, Milano 2003), definisce il **metodo** come l'"insieme delle pratiche necessarie per raggiungere uno scopo"...."queste pratiche non sono casuali: esse sono organizzate e definite in anticipo. Chi agisce metodicamente sceglie i suoi atti e il loro ordine, e ciò implica una riflessione preliminare, o almeno una rappresentazione anticipatrice. In questo senso, il momento metodologico *precede* il momento dell'azione, ovvero il confronto con la realtà".

Sulla base di questo assunto, tenendo presente che metodo vuol dire anche organizzazione in senso più lato (organizzare le persone, organizzare i luoghi di fruizione etc...), ma concentrando l'attenzione sul significato di metodo come *organizzazione della didattica*, è "utile" operare una prima distinzione tra tre cose che hanno sicuramente molte relazioni tra loro e per alcuni versi anche molti elementi in comune, ma non sono la stessa cosa e soprattutto non sono spontaneamente intercomunicanti:

- ? **metodo della disciplina** che è la modalità con la quale lo specialista fa ricerca scientifica e produce sapere esperto, attenendosi ad un preciso statuto disciplinare, ad un insieme di regole riconosciute che garantiscono il carattere di scientificità, in cui può introdurre innovazioni a patto di riuscire a farle assumere all'interno di esso; esistono molte scienze e molti metodi e c'è un legame forte tra il metodo e gli oggetti studiati, ma i metodi sono prodotti dal soggetto che ricerca e non rispecchiano la realtà e sono strettamente legati al contenuto perché "regolano la costruzione delle conoscenze" tanto che l'ordine della disciplina è l'ordine della costruzione/distruzione delle teorie;
- ? **metodo di insegnamento** di una disciplina che è la modalità con la quale in qualche modo l'insegnante imposta la relazione educativa, realizza la mediazione tra la disciplina, che deve essere ben conosciuta, e i giovani in apprendimento, che devono anche essere ben conosciuti, istituisce un ordine nelle conoscenze funzionale all'apprendimento e crea le condizioni per l'apprendimento, producendo sapere didattico; le regole in questo caso organizzano il saper fare professionale e sono al servizio dell'apprendimento;
- ? **metodo di apprendimento** di una disciplina che è la modalità con la quale il singolo giovane lavora con la disciplina e mano a mano la introietta, comprendendo le regole del gioco e cosa ci si aspetta da lui, ma anche acquisendo consapevolezza degli obiettivi e delle "procedure elementari del lavoro intellettuale"; è uno strumento per l'apprendimento, ma, a differenza del metodo della disciplina e del metodo di insegnamento che debbono essere padroneggiati prima, *viene acquisito e perfezionato gradatamente e parallelamente all'apprendimento della disciplina.*

## 2.2. Il repertorio di possibili pratiche professionali di insegnamento

Se la mediazione didattica forte e costruttiva (spesso indicata nel linguaggio comune con la parola metodo) è quella che si dimostra più funzionale alla costruzione di modalità valide di apprendimento nella società conoscitiva e se è vero che il 50% dei successi e degli insuccessi scolastici sono dovuti non a come è lo studente in entrata ma a come la scuola si rapporta con lui, il suo pregresso, la sua affettività, la sua singolarità (Bloom), occorre, per selezionare meglio i metodi di insegnamento, dire qualcosa di più.

Il soggetto che apprende è unico e irripetibile nei suoi stili cognitivi ed emotivi e ha bisogno di proposte didattiche che siano in grado di comunicare anche a lui singolo. Poiché in un contesto didattico indifferenziato le diversità tendono a mantenersi e magari a molti non arriva affatto la comunicazione educativa, è indispensabile pensare a un insieme di procedure mediante le quali l'insegnamento si adatti alle caratteristiche soggettive, a un insegnamento che miri all'**individualizzazione** in funzione della **personalizzazione** dell'apprendimento. Ma poiché è impossibile pensare di costruire tanti percorsi differenziati, uno per ciascuno studente, perdendo l'enorme ricchezza che deriva dall'apprendimento di gruppo, è preferibile pensare piuttosto a scelte didattiche connotate da un'estrema variegazione per arricchire tutti e comunicare con tutti, in modo da dotare ciascuno studente di un ricco repertorio del quale può servirsi, scegliendo in riferimento alle sue propensioni e ai suoi obiettivi:

alla massima flessibilità della domanda formativa deve rispondere, perchè sia efficace la comunicazione didattica, la massima flessibilità dell'offerta formativa.

Il docente deve, quindi, avere a sua disposizione un **repertorio ricco** di possibili pratiche professionali da spendere in modo estremamente variato a seconda dei bisogni e dei desideri e, cosa non secondaria, anche per tenere con la varietà viva l'attenzione dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze e giocare in positivo la tendenza allo *zapping* che l'abitudine agli strumenti massmediati ha indotto e resa pervasiva. Ma se l'attenzione non è più centrata sul lavoro del docente e sulla sua organizzazione in riferimento ai programmi istituzionali in logica rigida e sequenziale che presuppone che tutti i giovani siano eguali e con una tabella di marcia lineare e a priori, occorre analizzare meglio quelli che genericamente nel linguaggio comune vengono chiamati metodi personalizzati, a proposito dei quali risulta molto "utile" la distinzione che segue, sempre teorica ma con molte implicazioni operative, suggerita nell'interessante testo curato da Claudia Montedoro *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche* (ISFOL, Franco Angeli, Milano 2001) da cui sono tratte le citazioni.

### Strategie

Le strategie didattiche sono "indicazioni che riguardano l'**intero** processo di insegnamento/apprendimento rispetto alle sue caratteristiche organizzative e alle trasformazioni che possono mutarne gli effetti"; consistono nell'individuazione di uno **scopo** e nella predisposizione dei **mezzi** e delle **linee** generali del loro utilizzo per conseguirlo. Si tratta, quindi, di **sistemi complessi** che designano un tipo di azione didattica riconoscibile a monte della progettazione e che comprendono un insieme sia di *principi* che consentono di organizzare in modo organico e coerente i vari aspetti dell'azione educativa sia di *indicazioni* che riguardano l'organizzazione dell'intero processo di insegnamento/apprendimento.

Alcuni esempi di strategie sono: la didattica attiva, il lavoro a piccolo gruppo, la pedagogia del contratto, il cooperative learning, la strategia dell'autoefficacia, la mediazione in senso stretto, i laboratori di didattica moderna, l'istruzione a distanza, l'autoistruzione.

### Modelli

"Un modello educativo, dal punto di vista descrittivo, può essere definito come una particolare *strutturazione* delle variabili fondamentali che entrano in gioco in una pratica educativa a partire da un insieme di concetti, principi, metodi di riferimento". In altre parole sono uno schema teorico che contiene punti di riferimento, fattori, caratteristiche (comprensivi sia di ingredienti che di procedure) mirati a conseguire una certa finalità e prevedono la **strutturazione** e l'**ordinamento** delle variabili fondamentali della pratica educativa, dei fattori dell'insegnamento/apprendimento sulla base di alcuni principi di riferimento e di un criterio che li rende organici (**progettazione organica**).

Alcuni esempi di modelli sono: il Mastery learning (apprendimento per padronanza) di Bloom e del cognitivismo degli anni Settanta-Novanta, il modello DIVA (Didattica individualizzata con valutazione analogica) degli anni Novanta, il modello della Didattica modulare del costruttivismo degli anni Novanta (in Italia), il modello di Apprendimento ipertestuale o per mappe concettuali che si avvale delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e prevede percorsi interattivi.

### Metodi

In questo caso la parola metodo è utilizzata in senso stretto per indicare modalità per l'**apprendimento senza discipline**, un modo di lavorare "sicuramente più specifico e circostanziato" che mette al centro l'allievo, puntando sugli "elementi base

dell'apprendimento stesso, cioè le abilità intellettuali e le caratteristiche emotivo/affettive implicate nella motivazione verso compiti di apprendimento". Si tratta di **sistemi** che mettono a disposizione:

- ? un modo di lavorare specifico e circostanziato, riferito a casi dati,
- ? un'esperienza che viene sintetizzata e organizzata per essere riprodotta,
- ? un *percorso completo* attraverso una *strumentazione testata* (materiali appositi predisposti) e precise *indicazioni operative* di lavoro (trasferibilità),
- ? la trasferibilità è garantita anche da una precisa *formazione* dei formatori al metodo per un uso efficace e consapevole.

Alcuni esempi di metodi per l'apprendimento sono: i Laboratori di ragionamento logico (ARL), il Programma di arricchimento strumentale di Feuerstein (PEI), il Bright Start di Haywood Burns Brooks, il Sistema di gestione mentale di De La Garanderie, il Programma Cort thinking di De Bono e molti altri; all'inizio degli anni Novanta in una ricerca condotta dall'Università Descartes (Parigi 5) ne sono stati censiti ben 26, anche se non sono stati presi in considerazione tutti quelli già allora esistenti.

### **Tecniche**

Sono un complesso di norme che regolano l'*esercizio pratico e strumentale* di un'attività professionale, le modalità di conduzione di un segmento del lavoro didattico ciascuna centrata su un obiettivo o un numero limitato di obiettivi.

Alcuni esempi di tecniche sono: l'ascolto, l'osservazione, il brainstorming, il focus, il gioco di ruolo, la simulazione etc... .

### **3. La scelta prioritaria: le strategie di insegnamento/apprendimento**

Una volta individuato il "cosa" è bene che i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze sappiano e sappiano fare, affinché questa selezione abbia una buona garanzia di *successo* nell'apprendimento e le *conoscenze* si trasformino effettivamente in comportamento/*competenze*, occorre individuare il "come" (Gaetano Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari, 1998), che è l'aspetto più importante e delicato.

Occorre, in altre parole, **prima di tutto** scegliere le **strategie** e le **tecniche** del lavoro didattico (dei giovani e di conseguenza dei docenti) e individuare le **esperienze** concrete in grado di innescare il **processo** di apprendimento; strategie e tecniche si usano, infatti, dopo, nella conduzione della classe, realizzando le unità di apprendimento, ma è necessario fare una scelta a priori, almeno nelle grandi linee, perché gli esiti di tale scelta condizionano non solo l'attuazione del progetto, ma anche la sua stessa definizione efficace in quanto la progettazione deve essere funzionale alla pratica di un certo metodo e quindi la scelta della strategia *condiziona* la scelta del modello di progettazione. Solo in un secondo momento si sceglie il **modello di progettazione** dettagliata e strutturata più **congruente**. Di più. Se strategie e tecniche sono organiche al modello di progettazione scelto funzionano e i due livelli si potenziano a vicenda, altrimenti rischiano di annullarsi e di innescare un processo non di apprendimento, ma di disorientamento.