

Approcci e strategie didattiche per il successo formativo

di Carmine Iannicelli

1. Nella pratica didattica possono essere utilizzati diversi modelli pedagogici di riferimento che indicano strategie, metodi, tecniche che un docente può attuare per facilitare l'apprendimento. Tuttavia non sempre è possibile applicare in modo seriale un dispositivo strategico nella convinzione di favorire un clima cognitivo favorevole. Talora è necessario curare e allestire ambienti favorevoli all'apprendimento integrando le teorie educative o addirittura escludendo alcune da un determinato contesto di apprendimento.

In linea generale è utile anche considerare l'obiettivo di apprendimento che si vuole conseguire. Diverso sarà l'approccio se gli obiettivi da conseguire sono di tipo operativo o cognitivo.

Tuttavia, qualsiasi modello venga assunto deve essere eteroreferenziale, avere cioè come méta primaria il successo formativo dell'alunno e orientare gli itinerari scelti verso metodologie didattiche più funzionali alla realizzazione e al conseguimento di risultati significativi, nello specifico di capacità dirette a esplorare, classificare fenomeni e definire questioni e problemi, stabilire e comprendere connessioni, costruire nuovi scenari interpretativi e progettare soluzioni.

2. Accanto all'impianto paradigmatico, teorico, un altro aspetto importante per un efficace apprendimento è legato alla figura del docente, alla sua *leadership* e assertività. Diversi autori si sono soffermati a descrivere le (meta-)competenze che deve possedere un docente-*tutor*, riprendendo molte suggestioni pedagogiche provenienti dal mondo della comunicazione mediata dal computer e dalla formazione in rete¹. La *teachership*, infatti, è un elemento fondamentale di sostegno

¹ Sul significato e le peculiarità della terminologia 'tutoriale' (*instructor, moderator, facilitator, mentor, counselor, assessor, coach*, ecc.), cf. Calvani A.-Rotta M., *Fare formazione in rete. Manuale di didattica online*, Erickson, Trento 2000, pp. 221 ss.; Rotta M., Ranieri M., *E-tutor: identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning*, Erickson, Trento 2005; Crispiani P.-Rossi P.G., *E-learning: formazione, modelli, proposte*, Armando editore, Roma 2006, pp. 261 ss.

alle stesse strategie metodologico-didattiche attivate in un contesto di apprendimento.

3. Tutto ciò ovviamente coinvolge la professionalità del docente che deve essere in grado di comprendere quali siano gli obiettivi generali che deve acquisire lo studente (contenuti, conoscenze, abilità, competenze²) e quale modello didattico vada applicato (*instructor-centered, learner/learning team centered*). A queste indicazioni di massima vanno accostate abilità generali, declinabili in competenze specifiche, quali capacità di comprensione del contesto e abilità a situare l'azione didattica in un ambiente di apprendimento innovativo, competenze di pianificazione, di mediazione e valutative, abilità nella gestione delle relazioni interpersonali, capacità di gestione della motivazione in un gruppo di apprendimento.

4. A nostro avviso, i metodi³ non sono intercambiabili, nel senso che ciascuno di essi intende proiettarsi verso la realizzazione di obiettivi prefissati, nei quali l'apprendimento risulti significativo (Ausubel), cioè l'alunno sia in grado di rielaborare i nuovi dati e di ristrutturarli sulla scorta dei propri schemi o concetti consolidati), ma integrabili.

Alcune delle strategie didattiche più rilevanti sono classificate in base a logiche di raggruppamento diversificate che indicano maggiore o minore concretezza/approccio euristico/elaborazione/situatività; direttività/non direttività dell'azione docente; maggiore o minore centralità dell'alunno.

² I saperi sono articolati in *abilità/capacità e conoscenze*, con riferimento al sistema di descrizione previsto per l'adozione del *Quadro Europeo dei Titoli e delle Qualifiche*. Si veda 6.5.2008 IT Gazzetta ufficiale dell'Unione europea C 111/1 (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:it:PDF>).

³ Elenchiamo i principali: Approccio comportamentista (apprendimento tramite rinforzo), Approccio costruzionista, *Brainstorming*, *Cooperative learning*, Didattica breve, Didattica laboratoriale, Discussione, *Drill & Practice*, Esercitazioni individuali e di gruppo, Insegnamento individualizzato, *Inquiry-based learning*, Lezione frontale, *Mastery learning*, Metodo autobiografico, Modellamento/apprendistato cognitivo, *Peer education*, *Peer tutoring*, *Problem solving*, *Project work*, Ricerca sperimentale, Ricerca-azione, Scoperta guidata, Simulazione/*Role-playing*, Studio di caso, *Thought-based questioning*.

5. E' certo che i metodi tradizionali, incentrati sull'erogazione di contenuti non autentici, codificati dal docente e non interpretati dall'alunno, non creano conoscenza reale, *a fortiori* in quanto situati in un contesto monodirezionale, asimmetrico, in cui non c'è uno scambio di conoscenze e di dati e un flusso di informazioni negoziato, dunque verificato.

5.1. Tuttavia non è da escludere una prima fase frontale nell'insegnamento dedicata a fornire un modello di funzionamento, una pratica, alla quale lo studente si riferisca per apprendere per lo più per imitazione o per modellamento. E' questo il cosiddetto apprendista naturale⁴ non in grado di apprendere dai contesti perché non ha imparato ad imparare, a cogliere il valore dei significati, ma ha solo imitato, riprodotto procedure.⁵ In un'ottica cognitiva (*apprenticeship*), invece, l'apprendimento è un metodo di insegnamento volto a risolvere problemi, comprendere ed eseguire particolari compiti, affrontare situazioni difficili⁶. In tal modo le conoscenze vengono collocate nel contesto di applicazione e viene riservata attenzione al processo, alla capacità dell'alunno di operare un valido *feedback* delle operazioni che svolge.

In tale prospettiva si muovono i laboratori linguistici e tecnico-scientifici. Tuttavia, il modello è applicabile anche ad altri contesti, come ad esempio all'ambito filosofico-umanistico, per sviluppare competenze semantico-lessicali, per l'analisi degli errori e la riflessione linguistica, per la comprensione dei testi e l'individuazione di permanenze filosofico-culturali e letterarie. Il docente, dunque, spiega, ad esempio, un testo nelle sue connotazioni più varie per favorire nell'alunno lo sviluppo delle competenze necessarie per l'analisi testuale: comprensione complessiva per una sintesi iniziale degli aspetti di contenuto

⁴ Gardner H., *The Unschooled Mind: How Children Think And How Schools Should Teach*, Basic Books, New York 2004, pp. 121ss.

⁵ L'apprendistato si svolge secondo quattro fasi: *modeling, coaching, scaffolding, fading*. Per una spiegazione dei termini, cf. Carletti A.-Varani A. (a cura di), *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento 2005, pp. 206-208; Orrell J.-Cooper L.-Bowden M., *Work integrated learning: a guide to effective practice*, Routledge, London-New York 2010, pp. 88s.

⁶ Collins, A., Brown, J. S.-Newman, S. E., *Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics*, in L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ 1989, pp. 453-494.

percepibili ad una prima lettura e divisione in sequenze tematiche; analisi e interpretazione per un'analisi più approfondita e specifica degli aspetti stilistico-formali e dei significati più nascosti e imprevedibili; proposta di riflessioni e approfondimenti per saggiare la capacità di contestualizzare e stabilire raffronti. A questa fase direttiva/funzionale del docente segue un momento in cui il controllo del docente diminuisce (*backward fading*) e l'alunno diviene più autonomo e in grado di operare da solo in contesti uguali o diversi secondo quel modello.

6. Un dispositivo interessante e con un primo momento di astrazione è lo studio di caso. Anche qui l'alunno secondo un approccio euristico prende parte alla formulazione dei contenuti e *c o - o p e r a (s i n - e r g i a)* con il docente al *problem posing/solving*.

Questo metodo si riallaccia alle esperienze e alle conoscenze dei partecipanti, li coinvolge più attivamente nel processo di apprendimento (*activation*), li spinge a riportare nella pratica la teoria, coinvolgendo diversi livelli: cognitivo di approfondimento dei contenuti, formativo di applicazione di procedure di tipo tassonomico (selezione, identificazione, interpretazione di dati, applicazione di principi, leggi, organizzazione ed estrapolazione, confronto, espressione di giudizi personali di valore), educativo grazie alla costruzione di un pensiero critico e aperto alla soluzione dei problemi e nel contempo alla problematizzazione.

In ciò può risultare utile la didattica laboratoriale aperta ad un modello non verticistico, asimmetrico, centrato su apprendimenti formali quanto invece fondato su un *setting* che badi all'aspetto costruzionista, comunicativo, relazionale, di contestualizzazione autentica dei contenuti.

In questo approccio, sorretto anche dalla scoperta guidata, è importante la presenza del docente che facilita nella definizione dei problemi o discute della loro definibilità, favorendo l'interazione e la riflessione sulle procedure e il monitoraggio sugli esiti, la fase cognitiva di costruzione, decostruzione, ricostruzione dei significati attraverso codifiche apprese e ricalate nella pratica operativa.

6.1. Sempre in un ambito linguistico, possiamo proporre l'analisi complessiva del lemma *officium* finalizzata all'uso di dati per un approfondimento sulla storiografia latina del I sec. a.C. - II sec. d.C.

Prima di passare in rassegna gli storiografi latini, è utile mappare il lemma sulla scorta dei dizionari in uso allo scopo di individuare continuità o discontinuità di senso e procedere all'individuazione degli ambiti di riferimento, degli autori, dei generi e delle epoche (FIG. 1).

Questa pedagogia induce atteggiamenti attivi, di esplorazione, favorendo la sintesi dei concetti, il confronto, le abilità vertologiche e interpretative degli alunni. Se la classe di riferimento è un biennio si assicurerà uno *scaffolding* per gli aspetti linguistici del testo meno comprensibili. Tuttavia più che indirizzare l'attenzione ai meccanismi testuali, estetici, si darà maggiore importanza alle categorie culturali dei testi per cogliere il senso profondo delle parole. Il docente coinvolge la classe a formulare ipotesi, valutare varianti, suggerire proposte, piste di indagine, attivando capacità predittive e di verifica della coerenza testuale, e in un certo senso offre garanzie sulla correttezza e l'affidabilità del processo.

In una fase successiva l'alunno potrà analizzare altri lemmi, acquisendo grazie al metodo ipotetico capacità trasversali e metacognitive spendibili in contesti diversi. Non è da escludere anzi da favorire, una divisione del lavoro con l'attribuzione di compiti diversi nel progetto, mentre nella prima parte dedicata alla mappatura si può proporre un *brainstorming* sui contenuti dei diversi passi citati. Acquisizioni trasversali consistono nella motivazione ad esprimere pareri e giudizi personali, a raccogliere dati di approfondimento, a rielaborare materiali più ampi per giungere a sintesi, a condividere i risultati, a formulare ipotesi documentate, a confrontare dati apparentemente diversi e a trovare un senso univoco, disequivocando le possibili ambiguità interpretative e riducendo le ridondanze.

La fase successiva potrà essere dedicata alla semantica delle occorrenze degli autori mappati, *ricostruendo* linee interpretative sulla scorta delle indicazioni iniziali. Il progresso dell'apprendimento verrà monitorato con prove strutturate; infine, il lavoro potrà essere completato da un commento complessivo che ripercorra anche caratteristiche bioculturali degli autori e/o storiche.

Il ‘caso’ può essere esteso ad altri lemmi e ad altre opere fondative per la civiltà occidentale che possono essere riconsiderate in chiave plurilingue attraverso un percorso dal mondo antico al presente.

Un obiettivo non secondario è costituito dallo sviluppo delle competenze semantico-lessicali, di comprensione del registro e dell’efficacia stilistica di moduli linguistici, del significato culturale che nascondono parole apparentemente inerti, della capacità di scrittura e di rielaborazione critica dei contenuti. Un percorso del genere, che qui viene delineato a grandi linee, assume una valenza didattica e un valore formativo rilevante anche in un’ottica di cittadinanza e costituzione.

7. Il docente, dunque, dinanzi a tale pluriversità di metodi, applica questi e altri approcci cooperativi di esplorazione e di elaborazione supportati dal metodo ipotetico, attivando capacità trasversali e metacognitive trasferibili in contesti non noti *transdisciplinari* per l’appropriazione di *life skills* che rappresentano la vera finalità di ogni processo cognitivo e di insegnamento-apprendimento. “In altre parole, il nuovo comportamento deve integrarsi nella personalità del soggetto e rimanervi come struttura operante”⁷. Tuttavia, per realizzare il successo formativo ~ apprendimento significativo egli non dimenticherà il contesto di apprendimento in cui agisce l’alunno, gli elementi della comunicazione, cognitivi, socio-relazionali, esistenziali⁸ ‘collusi’ in questa sfida ermeneutica.

⁷ Trisciuzzi L., Dizionario di didattica, Edizioni ETS, Pisa 2003, p. 288 (*sub voce* Metodologia).

⁸ Non sono da trascurare alcuni atteggiamenti che favoriscono negli alunni motivazione, atteggiamenti di accoglienza e fiducia nel docente, se questi sarà equilibrato, chiaro nelle consegne, paziente, pronto a sollecitare domande e a fornire risposte, trasparente e tempestivo nella valutazione (autentica), orientato egli stesso alla ricerca e all’innovazione produttiva, a dosare il carico cognitivo, a incoraggiare, a dare valore ai progressi e il giusto peso valutativo agli errori, a stabilire norme di comportamento condivise, a dirigere la discussione verso obiettivi fecondi, a fornire strumenti per interpretare senza limitarsi a dogmi conoscitivi o al contrario a saperi totalmente relativistici, a dare supporto e ad operare continui *feedback* durante la fase di apprendimento. Gioca un ruolo importante la capacità di sovrapposizione “che consiste nel saper tenere sotto controllo più eventi o richieste che accadono contemporaneamente ...”. “I formatori più efficaci sono allora quelli che non lasciano mai gli allievi senza guida, pianificano tempi e attività, rimuovendo i tempi morti e svolgendo gli adempimenti amministrativi (ad esempio, la compilazione del registro) solo dopo che gli allievi sono al lavoro, monitorano costantemente tutto ciò che accade e possono fare affidamento su routine consolidate. Sicuramente la capacità di sovrapposizione è una delle più importanti, poiché è quella che consente al formatore “di far posto ad esigenze divergenti rispetto all’attività principale senza lasciarsi ‘portar via’ da esse”: Bonaiuti G.-Calvani A.-Ranieri M., Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi, Carocci editore, Roma 2008, p. 108. Si cf. anche Cardarello R., La conduzione della classe, in Zambelli F.-Cherubini G. (a cura di), Manuale della scuola dell’obbligo: l’insegnante e i suoi contesti, Franco Angeli, Milano 1999, p. 199, *passim*. Sull’interazione in classe, cf. Genovese L.-Kanizsa S. (a cura di), Manuale della

Infine, non va dimenticato che, alla palese complessità dei processi attivabili in una normale lezione, intesa come interpretazione, lo stile e la metodologia di insegnamento è frutto anche di sollecitazioni, indicazioni istituzionali con le quali bisogna confrontarsi e interagire.

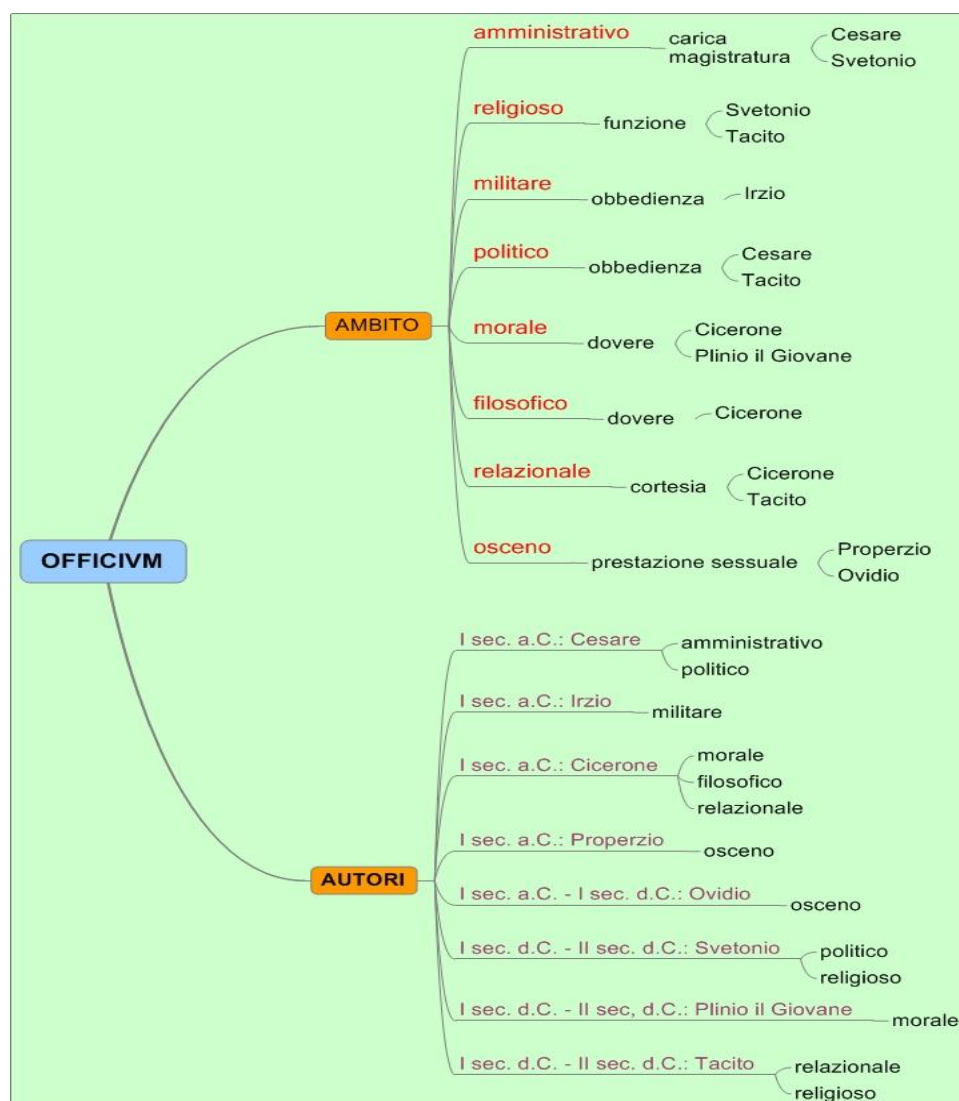


FIG.1: Semantica di *Officium*

gestione della classe, Franco Angeli, Milano 2002; Fele G.-Paoletti I., L'interazione in classe, Il Mulino, Bologna 2003; Selleri P., La comunicazione in classe, Carocci editore, Roma 2004; Castoldi M., Percorsi e strumenti di analisi nell'insegnamento: una ricognizione critica, in Greco F. (a cura di), Introduzione all'analisi dei sistemi formativi, Armando editore, Roma 2005, pp. 109-212.