

Osservazioni preliminari:

I'apprendimento significativo e le sue modalità

Dobbiamo ritenere, sulla scorta delle riflessioni di J. Bruner, che in un processo pedagogico non si costruiscono competenze cognitive se non si lavora contemporaneamente sulle identità e sull'autonomia del soggetto in apprendimento, e che la dimensione cognitiva sia interdipendente con quella emotiva. Nella prospettiva costruttivista, che qui assumiamo, l'apprendimento è da intendersi come **apprendimento significativo** - come meglio vedremo fra poco - che avviene in un determinato contesto sociale e storico- culturale, e si realizza mediante la "costruzione dei significati", attraverso complessi processi di elaborazione, validazione e confutazione. Nella comunità pratica di apprendimento così concepita, si praticano in misura maggiore le conoscenze di tipo procedurale e in misura minore le conoscenze dichiarative. Non è il caso di soffermarsi eccessivamente su queste linee del pensiero pedagogico, ben note al lettore; tuttavia, possiamo ricordare che dalla definizione di G. Katona del 1940 (che distingue fra apprendimento significativo e apprendimento meccanico), si giunge all'idea di D. Ausubel (1968), che indica le condizioni di significatività di un apprendimento: il soggetto deve possedere una rete di conoscenze relazionabile al contenuto da apprendere e deve essere motivato a compiere tale operazione. Lo schema di S. Papert (1984) ci propone - poi - i **tre principi dell'apprendimento significativo**: il principio di potenza (la possibilità di concepire progetti personali ricchi di significato); il principio di continuità (continuità tra i nuovi contenuti e quanto già noto al soggetto); il principio di risonanza culturale (che si ha quando i contenuti trattati non sono obsoleti). Per D. Jonassen, nell'ottica del costruttivismo sociale e situato, i nodi focali dell'apprendimento significativo sono da ricercarsi nella costruzione, nella collaborazione e nel contesto.

In tale prospettiva l'apprendimento è:

attivo, perché consapevole e responsabile;

costruttivo, perché il soggetto può ristrutturare le conoscenze precedenti;

collaborativo, perché il soggetto lavora in una comunità costruttiva

intenzionale, perché il soggetto è coinvolto fattivamente nel conseguimento di obiettivi conosciuti e condivisi;

conversazionale, perché, nella comunità d'apprendimento, la dimensione dialogica è emergente;

contestualizzato, perché i compiti assumono significatività nel mondo reale;

riflessivo, perché il soggetto riflette sui processi e sulle decisioni

Possiamo così descrivere in estrema sintesi il processo di apprendimento:

Punto di partenza

L'apprendimento ha bisogno di un contesto inteso sia come ambiente di vita sia come ambiente di relazioni (contenitore di esperienze ma anche rete di modelli socio-valoriali), perché il soggetto elabori spontaneamente i significati delle proprie esperienze dentro la propria cultura.

Percorso

Quando si apprende, il rapporto tra il "noto" e il "nuovo" presuppone un'anticipazione di significati. Le preconoscenze, i pregiudizi, ma anche le mis-conoscenze costituiscono il bagaglio dei saperi dei bambini (come pure degli adulti), di cui il processo intenzionale di istruzione deve tener conto se vuole agganciare significativamente le nuove informazioni alle vecchie e, soprattutto, se vuole motivare l'apprendimento e consentire al soggetto di essere attivo. Ciò significa capire il senso dell'apprendere, mettersi in gioco, confrontarsi con gli altri e le loro ipotesi, partire dal senso comune per arrivare al significato.

Punto di arrivo

Il risultato di un processo di apprendimento è leggibile come modificazione del proprio modo di pensare e di essere non solo e non tanto per le prestazioni nei campi disciplinari (saper rispondere a consegne date) ma per la capacità di problematizzare/interpretare la realtà utilizzando le proprie competenze, essendo consapevole del proprio modo di funzionare cognitivamente.

Il punto di arrivo viene identificato da Gardner con il concetto di "**comprensione vera**", obiettivo dei sistemi istruttivi. La scuola deve interrogarsi sul significato di alfabetizzazione in rapporto, quindi, alla comprensione vera. Il deficit formativo registrato in tutte le società alfabetizzate può essere descritto come incapacità a riutilizzare i saperi scolastici nell'affrontare i problemi di vita quotidiana. Seguendo la traccia interpretativa di Gardner, mettendo a confronto il modello di società, il sapere utile e la tipologia di discente, è possibile individuare il significato di comprensione vera nella società complessa.

L'alfabetizzazione culturale può considerarsi attuata quando la scuola lavora per i seguenti obiettivi:

padronanza di notazioni sofisticate, ovvero dei principali codici di scrittura della realtà: parole, numeri, immagini, suoni; ovvero padronanza dei sistemi di simbolizzazione culturale;

padronanza dei concetti portanti delle varie discipline: concetti, categorie, strutture, idee chiave;

padronanza delle forme espositive e di ragionamento delle discipline (statuto epistemologico, metodo d'indagine, linguaggio specifico);

padronanza di abilità metacognitive generali e specifiche; consapevolezza dei fattori che influenzano la metacognizione, l'autoregolazione;

Il discente è esperto, quindi, se:

sa mettere in rete i concetti elaborati

sa cosa sono, come si costruiscono, a cosa servono, come possono cambiare e ristrutturarsi

sa interpretare il nuovo in base al noto

sa acquisire nuovi dati integrandoli in schematizzazioni

sa eseguire passaggi intradisciplinari e raccordi interdisciplinari

sa usare capacità critiche e creative

ha consapevolezza che i nodi concettuali possono essere interconnessi sia con legami di tipo logico-analitico sia con legami di tipo analogico-ermeneutico