

La promozione di <abiti> mentali e operativi nella scuola

di Antonio Santoro

Il dibattito sulle competenze si arricchisce e si alimenta di nuovi interessanti contributi, nel mentre si torna a chiedere alle istituzioni scolastiche la progettazione di impianti curricolari in grado di promuovere e favorire, negli alunni, il "riutilizzo consapevole di conoscenze e abilità già acquisite", la riflessione necessaria "sulle proprie conoscenze per vagliarne l'utilità e l'adeguatezza a risolvere nuovi problemi": la realizzazione quindi di curricoli sistematicamente capaci di esprimere "una specifica attenzione alla dimensione metacognitiva nell'acquisire e nel far consolidare le conoscenze, proponendo attività didattiche che richiedano processi analogici e di applicazione delle conoscenze acquisite in campi affini e/o diversi"(1). E nel mentre si riafferma pure l'esigenza di porre in essere appropriate iniziative di formazione in servizio e di supporto allo scopo specifico di corrispondere al bisogno dei docenti "di essere aiutati a reperire le modalità didattiche attraverso cui promuovere, sviluppare e valutare le competenze. Diversamente l'attività didattica rimane centrata sui contenuti dell'apprendimento e l'innovazione è solo formale e non sostanziale. Su questo aspetto occorre un notevole sforzo per ricercare le buone pratiche già esistenti, per promuoverne altre, per dare un sostegno scientifico, ma non astratto a questa tematica"(2).

E' possibile - scrive Michele Pellerey nel contributo al citato volume di Anna Maria Ajello (*nota 1*) - "identificare alcuni principi di metodo [...] che devono guidare ogni pratica formativa che sia diretta alla promozione di competenze riferibili al mondo del lavoro (*e non solo, sembra opportuno aggiungere in questa sede, al mondo del lavoro*).

Primo principio. La competenza [...] si sviluppa in contesti nei quali il soggetto è coinvolto direttamente o indirettamente in una attività [...]. Il coinvolgimento diretto implica la messa in atto di una vera e propria dinamica che parte da uno stato motivazionale per elaborare un'intenzione d'azione e una gestione della sua realizzazione valida ed efficace. Il coinvolgimento indiretto riguarda la cosiddetta esperienza vicaria, cioè l'interiorizzazione di una modalità d'azione, che è stata messa in opera da altri e che può essere evocata in circostanze simili [...].

Secondo principio. La progettazione di un'attività formativa diretta allo sviluppo di competenze [...] implica, da una parte, la individuazione delle caratteristiche e delle componenti di una specifica competenza e, dall'altra, l'effettuazione di un bilancio delle competenze già acquisite da parte del soggetto. Dal confronto tra que-

sti due riferimenti è possibile elaborare un progetto formativo che assume la forma di una orchestrazione di esperienze, di una sistematica stimolazione alla riflessione su di esse in vista di una loro decontestualizzazione e concettualizzazione, di guida alla costruzione di schemi operativi aperti a nuove contestualizzazioni più o meno impegnative.

Terzo principio. Se è importante sollecitare, guidare e sostenere l'attività riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione dell'esperienza e di ricontestualizzazione, è altrettanto importante tenere conto della necessità di nutrire la componente motivazionale e volitiva dell'azione. In particolare occorre sostenere: la percezione di autodeterminazione, cioè il senso di essere all'origine delle proprie scelte e delle proprie azioni; la percezione di competenza nello svolgere le attività proposte, il sentirsi capaci di portare a termine i compiti affidati o scelti; il senso di progresso, il percepire che attraverso il proprio impegno si migliora in qualche componente della competenza intesa [...]” (3).

Ulteriori significative specificazioni, a proposito dei suelencati *principi di metodo*, Pellerey le ha fornite di recente tornando a scrivere, per la rivista *Orientamenti Pedagogici*, di competenze, e in particolare di competenze strategiche, della loro natura, del loro sviluppo, della loro valutazione. Soprattutto con la ripresa della sottolineatura che l'intero percorso educativo non può responsabilmente prescindere dal considerare tra le sue finalità fondamentali quella dello sviluppo della “capacità di dirigere se stessi nell'apprendimento non solo nel contesto delle istituzioni scolastiche o formative, bensì anche nelle varie situazioni di vita e di lavoro” (4); e con il richiamo opportuno delle principali “caratteristiche che distinguono gli studenti che sono in grado di autoregolare il proprio apprendimento da quelli che non lo sono”. Caratteristiche che, per citare sinteticamente:

- “si riferiscono ad aspetti comportamentali di tipo metacognitivo” – riguardano la familiarità e la capacità degli allievi di “utilizzare un insieme di strategie cognitive (memorizzazione, elaborazione, organizzazione), che li aiutano a considerare, trasformare, elaborare, organizzare e recuperare le informazioni”, nonché l'efficacia delle loro azioni nel “pianificare, controllare e dirigere i propri processi mentali al fine di conseguire obiettivi personalmente scelti”;

- toccano “aspetti di gestione della dimensione emozionale e motivazionale”, mostrando “senso di autoefficacia scolastica, orientamento ad apprendere e non solo a conseguire buoni voti, sviluppo di emozioni positive nei riguardi dei compiti da affrontare (gioia, soddisfazione, entusiasmo, ecc.) e la capacità di controllarle e modificarle secondo le esigenze dei compiti e delle situazioni”;

- “coprono competenze di natura volitiva”, relative alla pianificazione e al controllo del tempo e dello sforzo “coerentemente con gli impegni assunti”, e alla messa in atto di “una serie di strategie volitive, dirette a evitare distrazioni interne ed esterne, a mantenere la concentrazione, lo sforzo e la motivazione, mentre portano a termine i loro compiti”;

- evocano “senso di partecipazione responsabile alla vita della comunità di apprendimento”, in quanto manifestano un “grande impegno nel partecipare alla gestione dei doveri scolastici, del clima della classe e della sua organizzazione” (5).

Il prosieguo del discorso nella direzione di interventi formativi promozionali di competenze strategiche consente allo studioso di riprendere e rivalutare “il concetto (*di derivazione aristotelica*) di <abito> come disposizione interna stabile che attraverso la pratica ripetuta diventa come una seconda natura che guida, talora anche in maniera automatica, l'agire della persona”(6); di evidenziare, per dirla in termini più specifici, che “una manifestazione di competenza, o prestazione, implica (*sempre*) una integrazione dinamica e funzionale di conoscenze, abilità e altre

disposizioni interne stabili”, dunque anche di “abiti cognitivi e abiti pratici e morali” evidentemente riconducibili alla volizione, all’autonomia e alla responsabilità della persona (7). Abiti che l’insegnamento progressivamente sviluppa e potenzia quando – precisa Pellerey, utilizzando anche studi e ricerche di Massimo Baldacci che richiamano distinzioni di George Bateson sull’apprendimento (8) e che rileggono ed esplorano i “lavori di John Dewey per approfondire i problemi che emergono nel contesto dell’elaborazione di un curriculum scolastico o formativo” – non si limita a promuovere semplicemente “un <sapere> [...] riferito a semplici informazioni o conoscenze puntuali”, insomma “un accumulo di elementi informativi staccati tra di loro”, ma ancor più si preoccupa di favorire sia il dispiegarsi di processi di integrazione di esperienze e conoscenze per “risolvere [...] problemi o affrontare specifiche situazioni, mettendo in gioco le proprie conoscenze operative”, sia, infine, la “consapevolezza critica delle disposizioni all’agire (*via via*) sviluppate, consapevolezza che può portare anche a un giudizio negativo su alcune di esse e alla decisione di cercare di modificarle o almeno di controllarle” (9).

Tutti itinerari didattici che postulano, evidentemente, “una progettazione educativa e formativa aperta allo sviluppo non solo di conoscenze e abilità, bensì anche di processi di natura più complessa e di abiti mentali e operativi” (10), e che comprensibilmente obbligano gli insegnanti, tutti gli insegnanti, a preoccuparsi, certo, dei *contenuti* che devono far acquisire ai loro allievi, ma a considerare altresì i processi che si vuole che gli studenti applichino con sempre maggiore padronanza e gli *abiti mentali* da sollecitare e sviluppare nel corso dell’esperienza scolastica (11).

Arthur L. Costa e Bena Kallick – ricorda poi Pellerey – “partono dalla definizione degli abiti mentali come: <Un insieme composito di abilità, atteggiamenti, indizi, esperienze passate, e inclinazioni>” e pervengono successivamente alla pro-

posta di “un elenco di sedici abiti mentali che influiscono sulla competenza apprenditiva generale dello studente. Essi sono: persistere, gestire l’impulsività, ascoltare con comprensione ed empatia, pensare in modo flessibile, pensare sul pensare (metacognizione), impegnarsi per l’accuratezza, fare domande e porre problemi, applicare la conoscenza pregressa a nuove situazioni, pensare e comunicare con chiarezza e precisione, raccogliere informazioni con tutti i sensi, creare – immaginare – innovare, rispondere con meraviglia e stupore, assumere rischi responsabili, trovare il lato umoristico, pensare in maniera indipendente, rimanere aperti all’apprendimento continuo” (12).

Ed è proprio l’accertata loro influenza sui processi di apprendimento e sulla crescita generale degli alunni a indicare alla pratica educativa e formativa l’opzione di “dare particolare rilievo a quegli abiti operativi che appaiono più urgenti per la popolazione studentesca presente”, la prospettiva quindi di “procedere come in ogni progettazione educativa partendo da un confronto tra un quadro ideale di competenze strategiche o abiti operativi e una verifica della situazione presente scegliendo secondo i criteri dell’importanza e dell’urgenza quali promuovere come obiettivi educativi” (13). Esiti che l’impegno dei docenti si incaricherà via via di valutare attraverso appropriate, sistematiche attività di osservazione delle prestazioni e dei comportamenti degli studenti.

Note

- (1) Anna Maria Ajello, La competenza situata. Valutazione e certificazione, in A.M. Ajello, La competenza (a cura di), il Mulino, Bologna 2002, p. 225;
- (2) Miur, Accompagnare le Indicazioni. Misure di accompagnamento delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Documento di lavoro del Comitato Scientifico Nazionale allegato alla C.M. n. 22 del 26 agosto 2013, p. 6;
- (3) Michele Pellerey, Evoluzione e sviluppo degli approcci <per competenze> nella formazione professionale, in A.M. Ajello, cit., pp. 74-76;
- (4) M. Pellerey, Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione – Prima parte. Competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali, Orientamenti Pedagogici, n. 1/2013, p. 148;
- (5) ibidem, p. 150;
- (6) M. Pellerey, Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione – Seconda parte. Le competenze strategiche considerate come <abiti>; principi generali per un loro sviluppo, Orientamenti Pedagogici, n. 2/2013, p. 479;
- (7) ibidem, p. 481;
- (8) M. Baldacci, Il canone e la notazione. Saperi curriculari e pedagogia (Pedagogia più Didattica, Erickson,

n. 1/2011, p. 12): "Bateson distingue almeno due livelli dell'apprendimento, in base al genere di cambiamento che si verifica:

l'apprendimento 1 (o protoapprendimento) consiste in una modificazione del comportamento e della struttura cognitiva del soggetto; corrisponde all'apprendimento comunemente inteso;

l'apprendimento 2 (o deuteroapprendimento) è, invece, rappresentato da un cambiamento dell'apprendimento 1 che ne modifica il successivo decorso: rendendolo più rapido, per esempio; fanno parte di questa tipologia di acquisizioni: l'imparare ad apprendere, il transfer dell'apprendimento e l'acquisizione di abiti mentali (formae mentis, stili cognitivi, competenze, ecc.);

(9) M. Pellerey, Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione – Seconda parte, cit., pp. 488-489;

(10) ibidem, p. 496;

(11) cfr. ibidem, p. 495;

(12) M. Pellerey, Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Terza parte. La valutazione delle competenze strategiche intese come capacità di auto-dirigersi e autoregolarsi nell'apprendimento e il suo ruolo nei processi formativi, Orientamenti Pedagogici, n. 3/2013, pp. 667-668;

(13) ibidem, pp. 669-670.