



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: Gennaio 2012**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Considerations about Conscious Learning** **Considerazioni intorno al concetto di Apprendimento Consapevole**

*di* Maurizio Pattoia  
Università degli Studi di Perugia  
[maurizio.pattoia@unipg.it](mailto:maurizio.pattoia@unipg.it)

### **Abstract**

Ci troviamo in una situazione che ci impone oggi, partendo da differenti prospettive e differenti visioni di dettaglio, di cercare di integrare e portare a sistema tutta una serie di aspetti che hanno in comune i processi di insegnamento/apprendimento e che implicano una sostanziale convergenza rispetto al concetto di unicità della persona e, quindi, della personalità, e rispetto alla necessità di creare, per ogni singolo individuo, le condizioni migliori possibili per stimolare e facilitare l'insieme dei processi che, nell'arco dell'esistenza, vanno a permettere la costruzione del patrimonio educativo personale.

**Parole chiave:** apprendimento consapevole, didattica, scuola

Quante parole sono state trasferite su carta o in byte negli ultimi quindici o venti anni allo scopo di affermare come sia più corretto un approccio didattico centrato sullo studente e come l'attivismo rappresenti l'unica prospettiva evolutiva della moderna didattica!

La didattica centrata sul soggetto in apprendimento ha sbilanciato il delicato equilibrio, ammesso che ce ne sia mai stato uno, tra didassi e metesi nell'ambito di ricerca didattico. Sempre più forti, poi, sono diventate nel corso degli ultimi anni le derive psicologiche, sociologiche, biologiche e tecnologiche, tali da creare giustificabili sentimenti di sconcerto e, talvolta, di sconforto tra i

professionisti, esperti e ricercatori di Didattica ai quali sembrava toccare un ruolo di mero *facere et tacere*.

Solo agli esperti di Didattica con curricula effettivamente sbilanciati in ambiti socio-psicologici è sostanzialmente stato permesso, negli ultimi anni dello scorso secolo, di spingere l'acceleratore della ricerca oltre un ambito teorico generale, fondando e fondendo il senso di tale "invasione" su ampi ambienti meta-teorici e su funzionali principi di trasversalità e multidisciplinarietà.

Oggi il ruolo scientifico della Didattica vede una fortissima spinta in avanti principalmente dovuta al rinnovato riconoscimento del compito che la Didattica svolge all'interno delle Scienze dell'Educazione e della Formazione. Un ruolo di collante, anche sperimentale, nella strutturazione, nel riconoscimento e nella corretta gestione e interpretazione di eventi di insegnamento e apprendimento; indipendentemente da come e dove questi possano essere pensati o attuati.

Se da una parte gli strumenti sociologici, psicologici e tecnologici sono ormai parte integrante e indispensabile nel lavoro di ricerca della Didattica, una progettualità didattica poggiata solamente su alcuni specifici riferimenti teorici riconducibili a singoli ambiti è sicuramente destinata ad accusare gli effetti deleteri della riduzione in semplificazione di sistemi che riducibili non sono.

Con una sorta di effetto "musicanti di Brema" capita che molti possano descrivere, con i propri strumenti disciplinari, ciò che percepiscono; senza che nessuno riesca a inquadrarne la reale portata. Il senso, insomma, è sintetizzabile con il noto aforisma attribuito ad Albert Einstein: "Tutto dovrebbe essere reso il più semplice possibile, ma non più semplice". Ci troviamo in una situazione che ci impone oggi, partendo da differenti prospettive e differenti visioni di dettaglio, di cercare di integrare e portare a sistema tutta una serie di aspetti che hanno in comune i processi di insegnamento/apprendimento e che implicano una sostanziale convergenza rispetto al concetto di unicità della persona e, quindi, della personalità, e rispetto alla necessità di creare, per ogni singolo individuo, le condizioni migliori possibili per stimolare e facilitare l'insieme dei processi che, nell'arco dell'esistenza, vanno a permettere la costruzione del patrimonio educativo personale o di cultura intesa nel senso di Willmann, di Mencarelli e di Rosati<sup>1</sup>.

Tutto questo movimento, mentre trova spazio di sperimentazione nei contesti non formali e della formazione, è spesso in collisione con l'ideale consolidato di scuola di massa e di standardizzazione e programmazione della didattica; soprattutto collide con molte delle metodologie e prassi "tradizionali" utilizzate nell'attuale didattica formale.

La Scuola moderna e, di seguito, l'alta formazione universitaria, si basano su una struttura piuttosto rigida che trae sostanziale motivazione dalla teorizzazione delle fasi di sviluppo, ma che nella realtà non permette alcun reale intervento educativo e formativo pienamente individualizzato e tarato sulla singola persona.

A tale irrimediabile carenza sono state "ragionevolmente" addotte motivazioni riconducibili a due sostanziali linee: una che tende a esaltare le prassi proprie del più esasperato costruttivismo secondo la quale la didattica individuale e individualizzata non permetterebbe un adeguato coinvolgimento sociale; e una riconducibile agli ambiti didatticisti furoreggianti negli anni '70 del secolo scorso e culminanti con la diffusione di una moltitudine di "manuali" che trattano di gruppo docente, di lavoro di gruppo per l'apprendimento, di ricerca-azione, di programmazione educativa.

Un classico esempio di interpretazione restrittiva dello statuto epistemologico della Didattica si

---

<sup>1</sup> Cfr. Lanfranco Rosati, *Didattica della Cultura e Cultura della Didattica. La "sostenibile leggerezza" del sapere*, Morlacchi, Perugia, 2004

estrinseca nel circoscrivere tale disciplina all'ambito specifico della progettazione e attuazione di un singolo intervento didattico, qualsiasi esso sia, magari secondo i dettami metodologici dell'instructional design.

## **Il contesto**

Mentre si tratta spesso del digital divide, ostacolo comunque ancora rilevante, esiste un fenomeno più subdolo e più complesso legato ai settori dell'istruzione e della formazione che potremmo chiamare anche learning divide.

Riguarda la difficoltà del sistema educativo in generale, ai vari livelli, di rapportarsi, sia in termini di progettazione e attuazione didattica che in termini di strategie formative, con una realtà che richiede sempre più rapidamente nuovi contenuti, veicolati attraverso molteplici e nuovi canali al fine di attivare differenti processi di apprendimento sempre più mirati, efficienti ed efficaci.

Ovviamente per costruire e gestire strumenti efficienti ed efficaci occorre conoscere profondamente l'oggetto, il soggetto, gli altri attori e anche i differenti meccanismi che intervengono in ogni singolo processo di apprendimento. Compito sicuramente non semplice; che in alcuni casi potremmo arrivare a definire insostenibile soprattutto se si tiene conto delle normali risorse disponibili.

E allora? Diciamo che già circoscrivere e definire il problema o i problemi è, come ci insegnano le prassi del metodo scientifico, parte della soluzione. Le parole chiave sono le solite tre: efficacia, efficienza ed economicità. Questo porta a scartare, a seconda dei casi definitivamente o momentaneamente, alcune soluzioni.

Intanto si può iniziare da una ridefinizione del processo di progettazione didattica dal classico modello autoreferenziale dell'instructional design(ID), il quale prevede le fasi interconnesse di analisi, progettazione, sviluppo, implementazione e valutazione.

Questo non significa che la metodologia progettuale proposta dall'ID sia da buttare, anzi, essa può rappresentare in cuore di un più ampio ambito progettuale, un tassello centrale importante.

Ma se si allarga la prospettiva ci si accorge che mancano delle connessioni logiche, dei tratti d'unione tra ciò che è un intervento didattico specifico e l'insieme dei costituenti culturali ed educativi necessari a una interpretazione e a uno sviluppo socio centrico delle singole persone.

Occorrerebbe, allora, ripensare in un quadro allargato le dinamiche della progettualità didattica collegandole al piano pedagogico, quindi al senso dell'educazione. Se qualche filosofo o storico dell'educazione o pedagogista ripropone oggi fortemente il senso moderno del pensiero di Foerster; o il pragmatismo positivo di Gabelli, o ritornano gli echi degli aspri commenti sul "popolo-fanciullo" del Manacorda degli anni '50, ci sarà pure una ragione?

Vero è che il mondo cambia a ritmi sempre più veloci e l'arco di tempo che trascorre da quando si acquisisce una conoscenza, una competenza o una abilità a quando queste divengono obsolete è sempre più corto<sup>2</sup>. Negli ultimi due-tre lustri si è spesso proposta in ambito didattico una distratta interpretazione della meta-teoria costruttivista secondo la quale ambito socializzante e tecnologie sono strumenti e contesti bastanti a garantire un effettivo miglioramento in efficienza ed efficacia dell'apprendimento.

Certamente ne sono componenti fondanti, ma si è ricaduti in un errore di semplificazione di un sistema complesso, confondendo capacità di accesso e acquisizione delle informazioni, con

---

<sup>2</sup> George Siemens, (2006), *Knowing Knowledge*, George Siemens, 2006

l'apprendimento.

Ma allora quali sono le nuove sfide che la moderna società cosiddetta “della conoscenza” pone? Beh, innanzi tutto un'altra parola chiave è “convergenza” anche in ambito didattico, come in altri settori. Convergenza tra quegli aspetti che in passato sono stati trattati, spesso anche in ricerca, separatamente e che invece debbono divenire via unica: istruzione, formazione, life long learning, e così via. Ovvero, in altri termini, una sostanziale fusione tra gli ambiti di apprendimento formale, non formale e informale.

Altro aspetto cardine è la personalizzazione dell'apprendimento, magari considerata all'interno di un contesto sociale e partecipativo.

### **Apprendimento consapevole**

Per superare l'impasse si propone, allora, un approccio funzionale che, se inizialmente può dare l'idea della classica toppa di rappezzo, portato a sistema assume un significato ben più importante. Quando si parla di “apprendimento consapevole” si intende un complesso e strutturato insieme di “metodi, contenuti, tecnologie e relazioni”<sup>3</sup> che tenta di affrontare il problema dello scollamento esistente tra i riferimenti “pedagogici” della politica educativa, del life long learning, del portfolio e del progetto di vita e quelli didattici della progettazione didattica, del percorso didattico e degli obiettivi formativi.

Si ritiene che il problema di fondo sia proprio inquadrabile sulla differenza di prospettiva che non permette a questi piani di intersecarsi. Una possibile intersezione passa sicuramente per un'educazione all'apprendere e per l'acquisizione, da parte di tutti gli attori, della consapevolezza di come le proprie peculiari qualità possono essere utilizzate per facilitare, migliorare e amplificare l'apprendimento proprio e altrui.

Uno degli strumenti utilizzabili nelle pratiche di apprendimento consapevole ci è fornito dalla moderna psicologia dell'apprendimento e si tratta dei metodi scientifici di riconoscimento del profilo di apprendimento, ovvero di riconoscere attraverso una serie di parametri relativamente generalizzati come ogni persona approccia specifiche situazioni di apprendimento. In pratica si tratta di renderci conto che ognuno di noi, in quanto persona, ha una propria testa e che ognuno approccia contesti di apprendimento secondo un proprio peculiare e sostanzialmente immutabile profilo.

Molteplici sono stati, nel corso del tempo, gli studi tesi a qualificare le differenze che esistono nelle modalità con le quali le persone apprendono.

Spesso si è creata confusione tra i concetti di stile di apprendimento e stile cognitivo, e questo misunderstanding è sempre nel senso della semplificazione. Utilizzando le parole di Luciano Mariani, per stile di apprendimento s'intende “l'approccio complessivo di una persona all'apprendimento, il suo modo di reagire ai compiti di apprendimento, un modo che si manifesta in maniera piuttosto costante, in una varietà di contesti, e che poi condiziona la scelta e l'uso di strategie”<sup>4</sup>.

Già, non solamente capire come affrontiamo determinati contesti di apprendimento, ma anche avere

---

<sup>3</sup> A. Rosati, C. Morozzi, M. Pattoia, *Pedagogia, Didattica e Apprendimento consapevole. Per nuovi ambienti di apprendimento consapevole*, Roma: Anicia, 2010.

<sup>4</sup> L. Mariani, *Stili e strategie nella dinamica apprendimento/insegnamento della lingua*, in “Lingua e Nuova Didattica”, Anno XXV, Numero speciale, Settembre 1996

delle direttive strategiche generali alle quali fare riferimento. È per questo motivo che gli strumenti psicologici destinati a permetterci di riconoscere e qualificare i diversi stili cognitivi rappresentano solo una parte della soluzione e, a meno che non si voglia assumere un atteggiamento problematicista, si completano necessariamente con il raccordo dei risultati con indicazioni strategiche specifiche. Banalmente, non è sufficiente capire il problema ma è necessario cercare o avere possibili soluzioni.

Ad esempio, come già ampiamente descritto da Chiara Morozzi<sup>5</sup>, sarebbero preferibili strumenti completi di analisi e strategie a strumenti di sola classificazione. È per questo che la Morozzi, pur analizzando pro e contro dei vari approcci, consiglia l'applicazione del LetMeLearn® Process rispetto ad altri.

Altro ulteriore insieme di strumenti integrabili riguarda la reale e pragmatica applicazione del concetto di adattività dell'ambiente di apprendimento, che si può esplicitare non solamente in ambiti di e-learning, ma anche negli interventi didattici di tipo cosiddetto "tradizionale".

Un ambiente di apprendimento adattivo si caratterizza per integrare nella sua struttura tutta una serie di "sensori" per il rilevamento di dati qualitativi e quantitativi significativi e, di conseguenza, della definizione e attuazione di una serie di strategie di intervento/risposta, anche automatiche, tese da una parte rendere student-centred il processo di apprendimento in senso generale e a massimizzarne le performance, e dall'altra a ridefinire in senso dinamico i tempi e modi di intervento di tutte le classiche componenti degli ambienti di apprendimento.

Chiunque si occupi a vario titolo di didattica sa che solo la peculiare e corretta combinazione di obiettivi, metodi, contenuti, tecnologie e relazioni è in grado di dare i risultati di apprendimento attesi.

Se si accetta la definizione di "ambiente di apprendimento" come "combinazione di metodi, contenuti, tecnologie e relazioni" allora si può concedere l'allargamento del concetto McLuhaniano "il medium è il messaggio" all'ambito didattico attraverso la locuzione "l'ambiente è l'apprendimento"; e diventano strategici lo studio e la pianificazione di un efficace ambiente di apprendimento personale e personalizzato allo scopo di ottenere alti livelli di percezione, comprensione e sedimentazione dei contenuti; combinati con facilità e velocità di accesso agli stessi.

Esistono attualmente diversi approcci per consentire o facilitare attraverso le nuove tecnologie i molteplici aspetti dell'apprendimento che sono definiti "student-centred". Adottando una prospettiva di economia della didattica possono, comunque, essere ricondotti a una classificazione che vede sistemi di e-learning, da un lato, e ambienti di apprendimento cosiddetto "adattivo" dall'altro. Alcuni autori sostengono che questa dicotomia è, molto probabilmente, causata dalla lacunosità degli standard di riferimento in materia. Auspicabile sarebbe una definitiva convergenza di tali filoni sostenuta da una struttura di standardizzazione adeguata a normare sia i caratteri tecnologici che quelli didattici; magari con distinzione per tipologie educativo/formative. Nell'ambito informale la circolazione delle informazioni nelle comunità di apprendimento e di pratica ormai si basa quasi esclusivamente sugli strumenti propri dell'information e communication technology (ICT), via via banalizzati o esaltati da estemporanee quanto superficiali etichette che tentano di circoscriverne contenuti, tecnologie e portata (web 2.0, 3.0, cyberspazialità condivisa, network sociali); dove la norma è ormai quella dell'integrazione dinamica (mash-up) e della personalizzazione (profiling); ma che spesso utilizzano la conoscenza della tecnologia come una sorta di processo iniziatico che offre

---

<sup>5</sup> C. Morozzi, *op. cit.*, 2010

lo spazio per definire nuovi tipi di compagini élitarie o di club esclusivi che poco hanno a che vedere con il fenomeno del cosiddetto digital divide, ma che possono rendere comunque frustrante l'accesso per chi, da "nuovo adepto" cerca di avvicinarvisi.

L'osservazione della realtà, così come intesa negli ambiti della sociologia della conoscenza, mostra un magma in ebollizione non definito, né definibile, di convergenze e divergenze tecnologiche che si susseguono e si sovrappongono con la velocità della rete e che affannati sociologi e psicologi tentano di indagare con strumenti quantomeno troppo lenti per carpirne le evoluzioni e i mutamenti. L'impressione che si ha, provando a sottrarsi ai coinvolgimenti, è quella di chi vede misurare distanze di anni luce con il metro da sarto.

Allora il mashing-up diviene lo strumento tecnico "adatto", così come inteso in senso porteriano; e ciò riconduce nuovamente alla constatazione della necessità di determinare delle regole di definizione e gestione, non dei contenuti, ma dei meta contenuti.

Inoltre, combinando strumenti provenienti da diversi sistemi resi compatibili, sarebbe possibile creare una moltitudine di canali di accesso e di elaborazione dei contenuti, in modo adattivo con possibilità di una strutturazione personalizzata; manuale, semi-automatizzata o automatizzata, magari attraverso il riconoscimento del già citato stile o pattern di apprendimento specifico di ogni persona.

Intanto è possibile intravedere un ambito di sviluppo immediato legato nella progettazione e realizzazione di sistemi di e-learning "adattivi", i cd. ALES (Adaptive Learning Environment System) ovvero in grado di supportare le differenti caratteristiche di apprendimento proprie di ogni individuo e di modificare e adattare, in modalità più o meno automatizzata, strumenti e percorsi in base a tali caratteristiche, così da ottimizzare il prodotto tra i fattori di motivazione, capacità e inclinazione per ogni singola persona.

### **Riferimenti Bibliografici:**

- ASHMAN A., CONWAY R., *Guida alla Didattica Metacognitiva*. Trento, Edizioni Erickson;
- BRIGGS MYERS I., MCCAULLEY M., *Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator* (2nd ed.), Palo Alto (USA), Consulting Psychologists Press, 1985;
- BRUSILOVSKY P., KOBASA A., NEIDL W., *The Adaptive Web: Methods and Strategies of Web Personalization*, in "Lecture Notes in Computer Science", Berlino, Springer, 2007;
- BRUSILOVSKY P., GRIGORIADOU M., PAPANIKOLAOU K., *Proceedings of the Workshop on Personalization* in "E-learning Environments at Individual and Group Level at the UM 2007", 11th International Conference on User Modeling, UM 2007, June 25, 2007, Berlino, Springer, 2007;
- CADAMURO A., *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Roma, Carocci, 2004;
- CANTOIA M., CARRUBBA L., COLOMBO B., *Apprendere con stile*, Roma, Carocci, 2004;
- COFFIELD F., MOSELEY D., HALL E., ECCLESTONE K., *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*, Londra (UK), Learning and Skills Research Centre, 2004;
- DANESI M., *Il cervello in aula!: neurolinguistica e didattica delle lingue*, Perugia, Guerra Edizioni, 1998;
- DOLOG P., SCHÄFER M., *A Framework for Browsing, Manipulating and Maintaining Interoperable Learner Profiles*, In "Proceedings of the 10th International Conference on User Modelling", Berlino, Springer, 2005;

- DUNN R., GERY PRICE K., *Learning style inventory*, Lawrence (USA), Price Systems, 1984;
- HONEY P., MUMFORD A., *The Manual of Learning Styles*, Maidenhead (UK), Peter Honey Publications, 1982;
- HONEY P., MUMFORD A., *Using Your Learning Styles*, Maidenhead (UK), Peter Honey Publications, 1983;
- HONEY P., MUMFORD A., *The Learning Styles Questionnaire, 80-item version*, Maidenhead (UK), Peter Honey Publications, 2006;
- IANES D., *Metacognizione e Insegnamento*, Trento, Edizioni Erickson, 1996;
- KAY J., *Scrutable adaptation: because we can and must*. In “Proceedings of Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-Based Systems”, 4th International Conference, AH2006, Dublino, Springer, 2006, pp. 11-19;
- KOLB D., *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1984;
- KYRIACOU D., *A Scrutable User Modelling Infrastructure for enabling life-long User Modelling*, In “Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-Based Systems” – Doctoral Consortium, Berlin, Springer, 2008, pp. 421-425;
- LIGORIO M.B., *Come si insegna, come si apprende*. Roma, Carocci, 2003;
- LUCKIN R., *The learner centric ecology of resources: A framework for using technology to scaffold learning*, in “Computers & Education”, Oxford (UK), Elsevier Science Ltd., 2008, Vol. 50, n. 2, pp. 449-462;
- MARIANI L., *Saper Apprendere. Atteggiamenti, Motivazioni, Stili e Strategie per Insegnare a Imparare*, Limena (PD), Libreria Universitaria, 2010;
- PELLEREY M., *Questionario sulle Strategie d'Apprendimento*, Roma, LAS, 1996;
- PRENSKY M., *Digital Natives, Digital Immigrants - A New Way To Look At Ourselves and Our Kids*, in “On the Horizon”, MCB University Press, ottobre 2001, Vol. 9, n°. 5;
- ROSSI BOZZUTO C., POZZO G. (a cura di), *Contesti per Imparare. Strategie di Apprendimento e Metacognizione*, Torino, IRRSAE Piemonte, 2001;
- WALDEN G., *We Should Know Better: Solving the Education Crisis*, Londra, Fourth Estate, 1996.