

Imparare a studiare

Mario Viglietti

1. Il rapporto: successo/insuccesso scolastico/formativo

Da un sondaggio-campione della *Lega Studenti Medi* (Febbraio 1991), su 6000 studenti del biennio superiore di 17 Istituti di Torino e provincia (di cui sono ottenute 4600 risposte), è risultato che i promossi (al primo anno) sono stati il 31,7% ed i bocciati e rimandati il 63,3%.

Rispetto al '90 si è rilevato un leggero miglioramento soprattutto nei licei classici e scientifici, ma non negli istituti tecnici e professionali. La selezione era indicata da S. Esposito, segretario della Lega, come una chiara testimonianza della difficoltà del passaggio dalla scuola media inferiore a quella superiore.

Anche nei CFP si rivelano fenomeni di selezione.

Ma quale poteva essere l'origine di questa difficoltà?

Tra le molte cause ipotizzate per spiegare questo deludente fenomeno, ne considereremo due: una definita come «*incapacità a studiare*» (riferita agli alunni) ed una come «*incapacità a far studiare*» (riferita agli insegnanti). In breve, esse evidenziano che la causa dell'insuccesso è per lo più da rapportarsi alla «*mancanza di metodo*», tanto nell'insegnare che, normalmente, nello studiare da parte dell'alunno. Probabilmente, nel docente, la preoccupazione

d'insegnare «*come precisione e completezza*» la materia, ha avuto la prevalenza sull'insegnamento del «*come fare a studiare*» la materia spiegata, per renderla vitale ed operativa, trasformandola, in tal modo, da «*materia*» di studio in «*disciplina*» di studio

Le riflessioni che seguono tendono appunto a puntualizzare il fatto che ciò che vale per *l'apprendimento*, non è tanto il conoscere, ma il come si conosce.

2. Le vie dell'apprendere.

Se a un docente venisse chiesto perché ha scelto questo suo lavoro, potrebbe darsi che dica: «È ovvio, noh, per insegnare!». Si potrebbe, però, avere anche quest'altra risposta: «per educare!» ed è appunto la risposta che la scuola dovrebbe sempre dare.

L'insegnamento, infatti, non dev'essere considerato un fine, ma un mezzo per formare l'alunno all'*autonomia nell'apprendere*, cioè alla costruzione di un sapere personalizzato. L'ideale pedagogico da raggiungere è appunto quello di mettere l'alunno nella situazione di «*farsi il suo sapere*», dopo aver appreso, dal modo di procedere dei suoi insegnanti, i passaggi da superare ed i metodi per verificarne il superamento, che garantiscono un proficuo apprendimento.

Il che vuol dire, dato che ogni insegnante tende a fare ripercorrere all'alunno le stesse tappe che egli ha percorso per assimilare quei concetti o tecniche che intende trasmettere, che è essenzialmente dal metodo di apprendimento che ha vissuto l'insegnante nel suo studio, che dipende anche il come l'alunno impara a studiare.

S'insegna cioè come si è appreso.

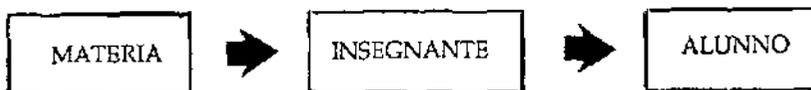
C'è allora da chiedersi: se una delle probabili cause dell'insuccesso scolastico è la mancanza di metodo di studio negli alunni, ciò non potrebbe anche dipendere da una deficitaria metodologia di studio da parte degli insegnanti?

Per dare una risposta a questo interrogativo, enumeriamo alcuni tipi di rapporto insegnante-alunno che ci permettono di capire meglio, confrontandole tra loro, le differenze tra il tipo di *insegnamento ed apprendimento fatto «per ripetere l'appreso»* (ripetere, per esempio, la lezione dell'insegnante così come è stata trasmessa) e *l'insegnamento e apprendimento fatto «per capire l'appreso»* (rendersi ragione della verità dell'appreso in sé e non per il solo fatto che è stato trasmessa in quel modo).

3. Tipi di rapporto docente-alunno.

3.1. Il rapporto detto «tradizionale»

L'insegnante opera come «*trasmettitore d'informazioni*». È esperto nella sua materia e la espone agli alunni collettivamente. Gli alunni danno prova di assimilazione corretta attraverso un «*compito*» o una «*risposta orale*» che vengono poi valutati singolarmente dall'insegnante. Il buon esito o l'insuccesso trovano infine la loro gratificazione o punizione nel «*voto-valutazione*» dell'insegnante. In schema:



In questo rapporto c'è una diretta dipendenza, affettiva ed intellettuale, dell'alunno dall'insegnante e l'apprendere consiste nel saper riferire esattamente quanto è stato esposto (possibilmente addirittura con le stesse parole) per avere il massimo di gratificazione nel voto.

È questo il classico esempio dell'imparare come «*apprendimento a ripetere*». L'iniziativa del soggetto è orientata alla fedeltà della riproduzione più che alla comprensione e all'espressione personale di ciò che è stato esposto. L'alunno crede di «*sapere*», quando sa ripetere bene la lezione sentita e studiata.

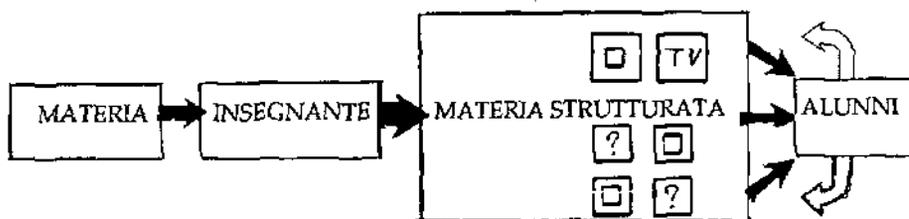
3.2. Il rapporto personalizzato.

L'informazione collettiva viene gradualmente verificata attraverso la reazione degli alunni alle spiegazioni e alle domande dell'insegnante che, con questo tipo d'interazione, intende coinvolgere l'iniziativa di ciascuno nella ricerca delle risposte o delle domande, logicamente conseguenti o possibili, relativamente alle problematiche esposte.

È questo un atteggiamento didattico che tende a far sperimentare direttamente la verità di quanto si è asserto, ricorrendo a esemplificazioni immediatamente verificabili attraverso accorgimenti vari, tipo: sussidi audiovisivi, esercizi su schede graduate in difficoltà, lavori di gruppo, accostamenti con fatti concreti, ecc. allo scopo di «*far personalizzare*» la nuova conoscenza acquisita.

Indichiamo in questo modo di «*studio-verifica*», un esempio dell'«*imparare per comprendere*». La materia insegnata è rivissuta dall'insegnante insie-

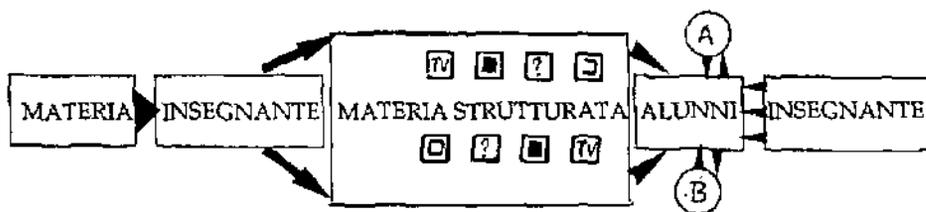
me agli alunni, in sequenze graduali di difficoltà, secondo il ritmo di apprendimento della classe e dei singoli allievi, impegnati nel lavoro di gruppo. In schema:



3.3. Il rapporto integrato:

Esposizione, individualizzazione, comunicazione.

Non basta sapere nella vita. Occorre anche saper comunicare quello che si sa in modo adeguato, sia lessicalmente con la terminologia specifica, sia comprensibilmente con un'esposizione chiara e logicamente condotta. Il saper comunicare è la controprova del sapere assimilato. Dare all'apprendimento il supporto della parola, vuol dire veicolare i concetti più facilmente nella dinamica del pensare che è fatta di confronti e contrasti tra idee apprese, per scoprire idee nuove e utili alla soluzione di problemi. Si tratta d'integrare «l'apprendimento compreso» con «l'apprendimento della comunicazione» per garantirsi un sapere verificabile nel confronto con altri. In schema:



4. Atteggiamenti derivanti dai diversi tipi di rapporto

Il confronto dei tre tipi di rapporto, mentre focalizza la riflessione dell'insegnante sulla validità e sul tipo del suo impegno didattico, ci fa immediatamente comprendere anche il probabile motivo di certi atteggiamenti assunti dagli allievi nello studio.

Si riscontrano, infatti:

a) *atteggiamenti fotocopia:*

Studiare è l'equivalente del ripetere esattamente quel che si è sentito o quel che è scritto nel libro di testo, indipendentemente da giudizi di valore o da agganci a problemi pratici o teorici da risolvere. L'interesse primario è il bel voto o la bella figura, o il premio o il far contenti i genitori, ecc.

Tale tendenza è il chiaro frutto dell'insegnamento-produttivo del sapere trasmesso, dove la preoccupazione dominante è la conoscenza verbale della materia e lo svolgimento del programma, e la valutazione è vissuta in rapporto alla media di classe e non come via di promozione individuale relativamente ai diversi punti di partenza e di arrivo di ogni soggetto. Il successo o l'insuccesso sono essenzialmente e unicamente collegati al tipo d'impegno dell'alunno.

b) *atteggiamenti-convenienza:*

Studiare vuol dire imparare a rispondere a determinati bisogni di sapere per risolvere alcuni problemi, il cui superamento è necessario per arrivare ad un traguardo personalmente desiderato: superare un esame per passaggio di categoria, ottenere facilitazioni di vario tipo, essere lasciato in pace... Si cerca cioè di andare oltre la sufficienza solo per ciò che interessa immediatamente.

È un atteggiamento che deriva da un insegnamento limitativo, non ispirato a valori di ampia portata, ma orientato a traguardi di utilità momentanea (per esempio, far contento il professore), senza ispirazione innovativa e di scoperta per il proprio arricchimento culturale in vista di ulteriori realizzazioni.

c) *atteggiamenti analitico-sintetici:*

Studiare diventa sinonimo di « ricordare » *tutti i particolari*; si sa quando non si dimentica nulla. La preoccupazione di cogliere il significato di quel che si studia è per lo più messa da parte o, almeno, non è considerata come il movente principale nel processo di apprendimento.

L'atteggiamento opposto è quello di limitare lo studio agli aspetti essenziali, ritenuti praticamente utili ai propri fini, sia presenti che futuri, trascurando ciò che pare complementare o superfluo per la propria formazione (ad esempio, lo studio della letteratura per un meccanico o elettricista).

All'origine di questi atteggiamenti, facilmente si riscontrano modi di in-

segnare conformistici alla situazione presente, puramente descritti del convenzionale o dell'immediatamente utile, senza aneliti interpretativi e proiezioni innovative di cambiamenti possibili, preoccupati solo di *dire tutto* quel che si deve dire secondo le indicazioni del programma.

Le considerazioni fatte, ci sembrano sufficienti ad avvalorare l'affermazione che se è vero che alla base del successo si trova la presenza di un «buon» metodo di studio, è ancor più vero che solo un «buon» insegnamento ne può essere l'ispiratore.

Il punto problematico forse è di capire in che consista il «buono» di una metodologia didattica capace di produrre un «buon» metodo di studio.

Un piccolo contributo, in questa direzione, pensiamo di poterlo offrire ispirandoci ai principi metodologici del «Metodo A.D.V.P.», metodo di attivazione dello sviluppo vocazionale personale, presentato da un'équipe di professori dell'Università LAVAL di Québec (Canada) per facilitare nei giovani l'evoluzione del processo del loro orientamento per la scelta della professione¹. Sono principi, però, applicabili non solo al come procedere per risolvere il problema del proprio orientamento nella professione e nella vita, ma anche al come apprendere con frutto qualsiasi materia di un curriculum scolastico formativo.

Scopo dell'insegnamento, come abbiám detto, non è solo quello di trasmettere delle conoscenze, ma di *aiutare a «farsi» delle conoscenze* attraverso la ricerca ed il confronto, la verifica dei fatti e la loro valorizzazione, ad avere, insomma, un *atteggiamento critico-costruttivo-innovativo nell'apprendere*, in modo da *sentirsi «artefici» del proprio sapere*.

Possono allora essere utili per ogni insegnante, questi atteggiamenti metodologici di coinvolgimento dell'alunno nell'apprendere.

5. Principi di attivazione nello studio.

È naturale per ogni insegnante porsi la domanda sul come fare per accompagnare il processo di apprendimento del giovane in modo adeguato alle sue esigenze evolutive ed alle sue possibilità logiche ed effettive.

¹ MARIO VIGIETTI, *Orientamento: una modalità educativa permanente*, SEI, Torino 1988/89, pp. 203-224; PELLETIE DENIS, RAYMONDE BUIJOLD et alii, *Pour une approche éducative en orientation*, Gaetan Morin, Québec, 1984, pp. 1-465.

E precisamente:

- come renderlo protagonista del suo sapere;
- come educarlo alla scoperta e al nuovo, attraverso giuste ed adeguate motivazioni;
- come educarlo al passaggio da una logica operativa-concreta ad una logica astratta-formale più economica e più produttiva nell'apprendere.

Secondo gli AA. del metodo ADVP, per coinvolgere attivamente l'alunno in un processo di apprendimento, è importante:

1. *fargli vivere direttamente «l'esperienza» delle conoscenze ed informazioni che gli vengono impartite* (Principio esperienziale);

2. *coinvolgerlo in una situazione pratica di ricerca sul come affrontare e risolvere i problemi che incontra* (Principio euristico);

3. *motivare l'impegno ad apprendere con la presentazione dei valori potenziali di utilità, presente e futura, che gliene derivano o possono derivargliene di fatto* (Principio motivazionale).

Approfondiamone il significato attraverso alcune esemplificazioni:

5.1. Utilizzazione del principio esperienziale

Un vecchio proverbio dice: «*Mi parlano e dimentico; mi fanno vedere e sentire e ricordo; mi fanno provare e capisco*», il che equivale al detto comune del buon senso che afferma che «*s'impara facendo*», cioè facendo esperienza di quel che ci viene insegnato.

Ne consegue che l'insegnante si preoccupa di far constatare direttamente la verità delle sue asserzioni in modo operativo, non solo tiene desta l'attenzione, ma ne facilita notevolmente la comprensione.

Dire che la realtà non è sempre per tutti percepita ugualmente e che, quindi, occorre rispettare le diverse opinioni, è un'affermazione astratta, che, però, diventa molto più realistica e chiara, se si presenta, ad esempio, un disegno di figura ambigua che dà la possibilità di più interpretazioni secondo il punto di vista da cui lo si osserva.

Parimenti, indicare delle regole per eseguire un'operazione tecnica o risolvere un problema, diventa un mezzo efficace di apprendimento, solo quando si mette l'alunno nella situazione di scoprirle, operando concretamente. S'impara a limare, non solo sentendo come si fa a limare, ma mettendosi a limare; s'impara bene una lingua non tanto sui libri, ma sentendola e par-

landola; s'impara a usare una macchina di laboratorio non unicamente seguendo le istruzioni del manuale, ma operando su di essa, e così via.

In pratica, il problema da risolvere didatticamente per l'insegnante è quello di trovare il modo di tradurre la teoria astratta in attività concreta da eseguire per farne esperienza. In breve occorre scoprire come trasformare il simbolico, il semantico, il figurato in un contenuto comportamentale. Non è cosa facile e richiede anni di esperienza, ma è indiscutibilmente la via più promettente per indurre nell'alunno quell'atteggiamento metodologico di concretezza nell'apprendere, che fa sentire lo studio in funzione della vita.

5.2. Utilizzazione del principio euristico (Coinvolgere nella ricerca)

Non si tratta di rendere «problematico» l'insegnamento quasi che tutto sia incerto o in cerca di soluzione o che si debba riscoprire il già noto, ma di promuovere un metodo di apprendimento che personalizzi il più possibile la costruzione del proprio sapere.

Una via utile da seguire è quella della «soluzione di problemi» relativi alla materia insegnata, in quanto rappresenta uno stimolante percorso per sviluppare *l'arte del pensare*.

Il problema, infatti, implica fasi di osservazione, fasi di confronto, formulazione d'ipotesi, verifiche, errori, tentativi nuovi con nuove ipotesi e rinnovate verifiche fino alla scoperta delle leggi che guidano alla soluzione del problema.

Il giovane coinvolto, in questo modo, sia pur sotto la guida dell'insegnante, nell'utilizzazione del materiale di lavoro offertogli per trovare la soluzione del problema, troverà più comprensibili le regole teoriche insegnate, sperimentandone la validità in pratica e si perfezionerà gradualmente nell'arte del pensare.

Ricordiamo che la formulazioni dei problemi possono essere di vario tipo.

Alcuni problemi possono assumere la forma di *constatazioni* ed hanno come domanda tipica: «*Perché?*». Ad esempio, perché al buio non si vede? perché si punisce il ladro? perché si debbono pagare le tasse? perché non si può studiare in ambienti disturbati? e così via.

Altri problemi son di *tipo predittivo* ed hanno come domanda tipica: «*Cosa accadrebbe se...?*». Ad esempio, cosa accadrebbe, se venisse a mancare l'acqua o la corrente elettrica? se sparisse la stagione dell'inverno? se non ci fossero strumenti di misura? se fossero distrutti tutti gli alberi? e così via.

Altri problemi son di *tipo creativo* ed si presentano con la tipica domanda: «*quale è l'esatta soluzione?*». Questi ultimi sono i problemi che meglio si

prestano a stimolare il pensiero e a formare la mente, specie se si è indotta una forte motivazione di fondo a perseverare nella ricerca della soluzione.

Il saper perseverare nei tentativi di soluzione è, infatti, una delle maniere più efficaci di far progredire sia la scienza che i modi di operare quotidiani nel lavoro che si compie: «*Come posso far meglio, con minor spreco di tempo e di materiale, quello che sto facendo?*» Se mi accontento, non cambia nulla; ma se vivo il mio problema e mi sarò esercitato anche a superare gli schemi abituali del fare e del pensare, non mancherà «l'invenzione» della soluzione nuova.

È così che si progredisce nella maturazione del pensiero divergente. Stimolare un processo inventivo vuol dire, infatti, dare il via a:

— una fase di preparazione in cui si dà possibilità di famigliarizzare col problema;

— una fase d'incubazione in cui si lascia evolvere il problema in ipotesi di soluzioni, in confronti di alternative possibili, in soluzioni deludenti o frustranti;

— una fase d'illuminazione in cui balza evidente alla mente la soluzione cercata, e, infine,

— una fase di verifica che certifica l'esattezza della soluzione trovata.

Se nell'insegnare si ha l'accortezza, quando si presenta l'occasione propizia, mentre si svolge il proprio programma didattico, di mettere in luce delle esigenze che richiederebbero delle soluzioni nuove e s'impegnano gli alunni a studiarne qualcuna nel loro tempo libero, si predispone in essi la maturazione di un'apertura mentale al nuovo, che potrà poi anche trasformarsi in un originale «*metodo di studio*» nell'affrontare il sapere. Il che non sarebbe cosa di poco conto, sia per l'alunno che per la società.

5.3. Utilizzazione del principio motivazionale (Stimolare l'interesse)

È un dato d'esperienza comune che tanto più si persevera in un impegno operativo, quanto più lo si vede collegato agli obiettivi che s'intendono perseguire e alla coscienza della possibilità personale di poter riuscire nel proprio intento.

In altre parole, non basta, per favorire l'apprendimento, far fare esperienza di quanto s'insegna, ma occorre in più «integrare»², conoscenza ed esperienza con la percezione anticipata delle proprie possibilità e dell'utilità

² È questa la ragione per cui gli Autori ADVP hanno preferito definire il principio motivazionale con il termine principio «integratore».

di quanto si apprende in funzione dei fini a cui si aspira. Se vien meno la motivazione, infatti, vien meno l'azione.

Ne deriva che insegnare ad interrogarsi sulle possibili utilizzazioni di quanto si sta apprendendo, prepara l'allievo a saper selezionarne meglio il valore e l'importanza e, conseguentemente, a studiare con maggior gusto e profitto. Ciò gli permetterà anche di organizzare più organicamente la ripartizione del suo tempo e di procedere con metodo nel suo lavoro.

Dato, però, che gli interessi vissuti dai singoli sono di fatto molto diversi, per cui non tutti possono sentirsi ugualmente motivati dalle proposte dell'insegnante, s'affaccia naturalmente la domanda: «*Come può un insegnante programmare interventi, che, pur non rispondendo specificamente ai bisogni di ognuno, abbiano almeno un significato potenziale di valore e di utilità per tutti? Come rendere tutto interessante?*».

Secondo il Pelletier un simile significato di valore universale dipenderebbe dai seguenti fattori:

a) *Il tipo di relazione esistente tra insegnante ed alunni.*

È risaputo che in ogni rapporto umano, ciò che dà vita alla comunicazione non è tanto l'autorità dell'interlocutore, ma *la simpatia* che genera. Un insegnante ha ascendente sugli allievi non tanto per titoli accademici che possiede, ma per *ciò che significa la sua presenza per essi*, per la sua capacità di comprenderli e di accettarli, di venir incontro ai loro bisogni e di non innervosirsi per i loro sbagli, nonché anche per la sua *competenza e preparazione didattica*.

Se un insegnante riesce a stabilire un positivo rapporto di reciproca fiducia, per cui l'allunno sa di poter esprimere i suoi desideri e di poter manifestare le sue difficoltà o pareri senza venir umiliato o trascurato, sa insomma, di poter contare su uno che prende a cuore i suoi problemi, allora ciò che l'insegnante dice o propone di fare, acquista il valore di «*cosa importante, sicuramente vantaggiosa*» e naturalmente diventerà «*interessante*» per tutti, a tutto vantaggio del processo di apprendimento.

b) *Il bisogno di comprendere.*

È innato nell'uomo il bisogno di equilibrio e di armonia, tanto che, se interviene una dissonanza con la realtà che conosce, tende immediatamente a ristabilire l'equilibrio, cercando di allargare la sua conoscenza sulla realtà che l'ha stupito. È agendo appunto in funzione di questa dinamica di dis-

sonanza che l'insegnante *cercherà d'incuriosire* i suoi alunni stimolandoli indirettamente alla ricerca spontanea delle informazioni necessarie a superare la dissonanza.

Se, ad esempio, si proietta l'ombra di un dischetto su uno schermo bianco, si vedrà il dischetto in nero, ma se si cambia lo sfondo con un cellofan colorato in azzurro, e si chiede agli alunni di che colore sarà l'ombra del dischetto proiettata sullo sfondo, essi diranno: nera. In realtà essa apparirà gialla. Ecco una dissonanza che stimola alla ricerca del perché.

Si dice che *«tutti cercano la verità, che tutti vogliono la verità»*. Che ne pensate? È vero o no? Se è vero, perché molti hanno paura della verità e la combattono? Che tipo di verità si cerca? che tipo di verità si combatte? Ci sono molte verità o c'è una sola verità?

Come si vede da questi due semplici esempi, il creare dissonanze può essere una maniera avvincente di rendere significativo per il soggetto il conoscere, coinvolgendolo emotivamente ed intellettualmente ad agire e a pensare.

c) Anticipazione del punto d'arrivo.

Dire in precedenza i vantaggi che si potranno trarre dal lavoro che si sta per intraprendere, è dare un sostegno notevole all'azione didattica, in quanto la si fa diventare potenzialmente significativa per tutti. Conoscendo la meta, ognuno ha la possibilità di controllare i suoi progressi e le sue eventuali deviazioni da essa, di verificare la direzione dei suoi tentativi, di confrontare il suo lavoro con le indicazioni dell'insegnante, di percepire meglio il ritmo di lavoro che lo caratterizza e così via, e, alla fine, di poter valutare personalmente l'effetto del lavoro compiuto. Il che, oltre a stimolarlo ad acquisire nuove informazioni, contribuisce a sviluppare sensibilmente anche il suo senso di responsabilità nel valorizzare al massimo il lavoro dell'insegnante.

6. Conclusione

Se è vero che lo studiare è uno dei tanti tipi di lavoro esistenti, si può facilmente dedurre che, come occorre un tirocinio di apprendimento per abilitarsi in una determinata attività professionale, è parimenti necessario un esercizio di apprendimento per abilitarsi a studiare professionalmente bene.

Difficilmente l'alunno pensa che è necessario anche imparare a studiare. Per lui studiare vuol dire leggere libri, fare i compiti che gli sono assegnati, imparare a memoria, saper ripetere le lezioni sentite, consultare riviste o fare

ricerche di gruppo. Non si rende conto dell'importanza della riflessione, che porta a capire più che a saper ripetere, della necessità della verifica giornaliera del suo progresso.

Occorre che la scuola, il CFP lo instradino nel sentiero dell'apprendere, indicandogli come esercitare la mente a procedere con ordine e metodo e come programmarsì per tempo il suo lavoro e non unicamente nel periodo delle interrogazioni o delle verifiche.

È fondamentale per la formazione continua della persona.

Resta, comunque, sempre stimolante l'assioma che è soprattutto dal come s'insegna che l'alunno imparerà a studiare e che il metodo è essenzialmente un derivato dell'insegnamento.

Se si pensa di essere insegnanti per educare e non solo dei trasmettitori di informazioni, non si potrà far a meno di *continuare ad imparare a studiare per aiutare a studiare.*