

Apprendimento situato

Giovanni Bonaiuti

Finalità

Gli autori interessati alla prospettiva della “cognizione situata” rilevano che il fallimento dell’insegnamento scolastico si verifica soprattutto a causa dell’incolmabile distanza tra le modalità e le motivazioni che portano scienziati ed esperti allo sviluppo delle conoscenze (pratiche, scientifiche o disciplinari che siano) e le modalità e i metodi di trasferimento di questi saperi in un ambito completamente diverso come è quello della scuola. Gli insegnanti e gli studenti sono impegnati a ricevere e rielaborare conoscenze prodotte altrove, prese solitamente come “dato acquisito”, senza tenere conto che ogni conoscenza è invece eminentemente “situata”. Per lo studente, in particolare, ricevere nozioni decontestualizzate, astratte e, spesso, incomplete determina incomprendimento, disinteresse e superficialità dell’apprendimento.

La “crisi dell’apprendimento”, di cui hanno dato conto più autori nel corso degli ultimi anni, “è stata evidenziata nel momento in cui si sono cominciate a studiare le pratiche di apprendimento in contesti non esplicitamente e intenzionalmente educativi. Si è cioè evidenziata proprio nel confronto con quei contesti lavorativi e di vita quotidiana nei quali l’apprendere non è un’attività separata e ad hoc, ma parte integrante ed essenziale nello svolgimento di attività significative” (Zuccheromaglio, 1996, p.45).

Molti degli autori impegnati nel sottolineare lo stretto legame tra conoscenze e contesto in cui queste si generano iniziano le proprie analisi confrontando l’apprendimento spontaneo, ad esempio della lingua orale da parte dei bambini (Gardner, 1993) o della matematica (Lave, 1995), e l’apprendimento formale nel contesto scolastico (ad esempio della lingua scritta o l’algebra). I problemi che si verificano nella risoluzione dei compiti scolastici (astratti e decontestualizzati) coinvolgono e riguardano anche gli stessi bambini che dimostrano, invece, una robusta capacità di apprendere prima e fuori dalla scuola. *“La natura distribuita della prestazione competente significa che la competenza è altamente specifica della situazione. Si deve essere capaci di comportarsi in una particolare situazione, con strumenti particolari e con particolari altre persone. [...] La prospettiva della cognizione situata, allora, tende ad allontanare dalla ricerca delle strutture generali della conoscenza e a portare verso lo studio degli ambienti particolari dell’attività cognitiva e verso la conoscenza che si accorda con questi ambienti. Allo stesso tempo sottolinea la natura sociale dell’attività e dello sviluppo cognitivi”* (Resnick, 1995b, p.76).

Da queste ricerche, sulla scorta di una prospettiva che vede quindi prioritaria la “partecipazione” (Lave, Wenger, 1991), l’esserci, il fare esperienza diretta, derivano modelli didattici che rivalutano forme d’insegnamento antiche come l’imitazione o l’apprendistato in quanto maggiormente capaci di includere nel processo apprenditivo tutti i fattori in gioco: sia quelli espliciti (il come si fa), che quelli meno evidenti e difficilmente comunicabili come l’insieme delle conoscenze interrelate con quel contesto (perché lo si fa, quando, con quali convinzioni, ecc.).

In questa prospettiva la conoscenza non può quindi essere “trasferita”, ma solo acquisita, o meglio: “rubata” (Brown, Duguid, 1993). Rubata, nel senso di sottratta con la forza del desiderio da parte di chi apprende. Forza che si sviluppa solo quando lo studente è immerso e partecipa alle pratiche che giustificano e rendono significativo l’apprendimento.

Assieme ad una revisione concettuale, si assiste quindi – in questa prospettiva – ad una ridefinizione terminologica e prassica.

L'istruzione lascia il posto all'apprendimento: inteso come "possibilità" in mano allo studente, ma che in larga parte non dipende neppure dalla sua volontà, in quanto determinato dalla condizione di adeguatezza tra le conoscenze esterne, le sue e il sistema di valori e credenze derivanti dalla sua appartenenza culturale.

L'attenzione all'implicito piuttosto che all'esplicito: la gran parte delle conoscenze (siano esse formalizzate in un libro, o presenti all'interno delle pratiche organizzative di un'azienda) sono tacite, non espresse. La possibilità di rendere esplicito l'implicito, che è una delle ambizioni della "cognizione situata", non è semplice ma è una sfida indispensabile a cui devono guardare insegnanti ed educatori. Le difficoltà, infatti, nascono dalla stretta interrelazione tra "noto" e "ignoto", tra il concreto e l'astratto. Le informazioni si interrelano tra loro ed è oggettivamente difficoltoso descrivere tutto, ma non si può prescindere dal rendere "trasparente" ciò che è sottinteso per chi conosce (come l'insegnante), ma è invece "ignoto" per chi non ha mai fatto esperienza.

Una delle difficoltà maggiori sta proprio nel processo di descrizione (sia dell'esplicito, sia dell'implicito) essendo l'esplicazione stessa un'attività sociale situata che mira a trasporre una pratica in una di diverso tipo attraverso il linguaggio. Brown e Duguid (1993) mettono quindi in evidenza la supportività del contesto sociale in cui le pratiche avvengono. Il contesto sociale, spesso ignorato dalle prospettive tradizionali, fornisce invece un'ampia intelaiatura di conoscenze a supporto, attraverso reti dinamiche che si attivano all'emergere dell'esigenza. È quindi necessario riconoscere che quanto circonda il soggetto (le risorse fisiche e sociali che ha intorno a sé) "partecipa" intrinsecamente ai processi apprenditivi e cognitivi, non solo in quanto fonte e/o destinatario di input cognitivi, ma in quanto vero e proprio "veicolo" cognitivo.

Caratteristiche

La prospettiva teorica della cognizione situata (situated cognition) pone l'accento sull'inseparabilità della conoscenza dall'azione (Seely Brown, Collins e Duguid, 1989; Greeno, 1989).

La conoscenza si definisce in attività legate a contesti sociali, culturali e fisici e non può essere separata dal contesto in cui questa si produce senza che si generino fraintendimenti, incomprensioni o acquisizioni parziali e superficiali.

Dal punto di vista dei processi di insegnamento e apprendimento questo significa tenere conto del fatto che la conoscenza non è una "merce" facilmente trasferibile. Dal momento che la conoscenza si produce sempre in specifici contesti (sociali, storici, culturali, ecc.) e che, come tale, risente di attribuzioni valoriali, motivazionali, relazionali ed affettive proprie delle persone che prendono parte al processo di produzione negoziale della stessa, i teorici di questa prospettiva sostengono – in contrapposizione con una visione della conoscenza come "dato" trasferibile, memorizzabile e recuperabile all'occorrenza – che non sia facile immaginare un processo conoscitivo che non si collochi nel contesto di produzione della conoscenza. Apprendere è, in buona sostanza, partecipare alle pratiche di quelle comunità all'interno delle quali si sviluppano le conoscenze (Lave, Wenger, 1991).

Quest'area di ricerca, che nasce dall'incrocio di prospettive teoriche diverse – come quella fenomenologica, antropologica, sociolinguistica e psicologica – prende le distanze da quanti, concependo la conoscenza come dato oggettivabile, ipotizzano che la conoscenza possa essere generalizzata, astratta e trasferita da un soggetto all'altro attraverso processi di insegnamento e apprendimento decontestualizzati (questoquanto normalmente avviene nella scuola, non solo italiana).

Il termine "situata" è utilizzato proprio per sottolineare come ogni conoscenza sia strutturalmente dipendente dalle circostanze materiali e sociali in cui si è sviluppata e che pertanto abbia valore ed un

significato solo se esperita in tali contesti. Le stesse parole che usiamo per esprimerci denunciano spesso questa dipendenza con il contesto in cui si svolge l'azione comunicativa. Pensiamo all'uso di termini come "questo", "il prossimo", "ora", parole che rimandano a specifiche situazioni: "il significato comunicativo di una espressione linguistica è sempre dipendente dalle circostanze del suo uso. In questo senso il linguaggio è una forma di azione situata che presuppone e implica l'esistenza di molti fatti che non è necessario esplicitare e che devono essere dati per conosciuti" (Zucchermaglio, 1996, p. 36). Analogamente al linguaggio, che in larga parte consente e struttura la conoscenza, anche la conoscenza stessa è costituita da parti interconnesse ed "indicizzare" inestricabilmente con il mondo delle situazioni in cui è stata prodotta (Brown, Collins, Duguid, 1989).

Sono molti gli esempi, tratti dalla vita quotidiana, che potrebbero essere fatti per mostrare questo fatto. Molte delle azioni più ricorrenti che svolgiamo si avvalgono di strumenti per il cui utilizzo sono necessarie competenze frutto di conoscenze situazionali. Non ci accorgiamo delle implicazioni del contesto fintanto che si rimane immersi nella normalità della consuetudine ed è solo quando ci troviamo a fronteggiare situazioni inedite che questi aspetti emergono con una certa evidenza.

Brown e colleghi (1989), nel chiarire la differenza tra la mera acquisizione di conoscenze inerti e lo sviluppo di robuste ed utili conoscenze, presentano l'esempio di uno strumento inconsueto, tra i molti disponibili, presente in alcuni coltelli a serramanico in vendita negli Stati Uniti. Si tratta di uno strumento per togliere i sassi dagli zoccoli dei cavalli, che essendo diventato desueto non solo è sconosciuto ai più, ma anche coloro che ne conoscono la funzione sicuramente non saprebbero come utilizzarlo nella realtà. È solo nella pratica, nell'appartenenza ad una determinata cultura, in uno specifico contesto storico (in questo caso nello stesso paese, solo un centinaio di anni fa...), che le conoscenze assumono un significato e diventano parte attiva ed integrante degli individui.

Ambiti di applicazione

Non ci sono ambiti in cui questa prospettiva non possa trovare collocazione. La scuola in quanto luogo dove si immagina di poter "piazzare" conoscenze maturate altrove è, ovviamente, il luogo che maggiormente può beneficiare dall'applicazione di queste idee. Dal momento che l'approccio della cognizione situata suggerisce che l'apprendimento è possibile attraverso la partecipazione e l'interazione diretta con un contesto capace di suscitare un autentico interesse nel discente è facile immaginare quali siano le conseguenze operative più indicate: esperienze dirette, laboratori, utilizzo di video, impiego di simulazioni e ogni altra modalità che consenta di promuovere la pratica.

Apprendere significa sostanzialmente acquisire la capacità di utilizzare in maniera competente gli strumenti, materiali e concettuali, disponibili in un determinato contesto. Se per apprendere è necessario fare esperienza, essere coinvolti, partecipare praticamente, è ovvio che la scuola così com'è non possa funzionare. La sfida che questa visione pone a formatori, educatori ed insegnanti è dunque quella di riflettere sul proprio compito a partire dalla ricerca di connessioni con situazioni concrete e delle opportunità in grado di interfacciare i contesti operativi e permettere lo svolgimento di attività "autentiche" dal momento che è molto più complicato e meno efficace apprendere attraverso attività innaturali. L'apprendimento situato incoraggia gli educatori ad inserire gli studenti in ambienti che siano il più possibile vicini ai contesti nei quali le nuove conoscenze e comportamenti dovranno poi essere applicati (Schell & Black, 1997).

Ci sono ambiti, come quello sportivo o della pratica professionale, dove tutto ciò è più semplice da applicare – e ciò nonostante è anche in questi contesti forte la tentazione di separare teoria e pratica, azione educativa da esperienza diretta.

Tra i modelli applicativi più noti è necessario menzionare l'apprendistato cognitivo (*Cognitive Apprenticeships*) proposto da Collins, Brown e Newman (1995) che recupera e valorizza il modello delle "botteghe artigiane", attraverso l'assimilazione dell'allievo ad un apprendista chiamato a svolgere, in modo funzionale, le pratiche osservate dall'insegnante visto come esperto. Gli autori, nel proporre questo modello, si rifanno all'apprendistato tradizionale che, per promuovere la competenza esperta, si avvale di quattro momenti principali: il *modelling* (l'apprendista osserva ed imita il maestro che dimostra come fare), il *coaching* (il maestro assiste continuamente secondo le necessità: dirige l'attenzione su un aspetto, dà feedback, agevola il lavoro), lo *scaffolding* (il maestro fornisce un appoggio all'apprendista, uno stimolo, pre-imposta il lavoro, ecc.) e il *fading* (il maestro elimina gradualmente il supporto, in modo da dare a chi apprende uno spazio progressivamente maggiore di responsabilità). L'apprendistato cognitivo, che si differenzia dall'apprendistato tradizionale per la maggiore attenzione alla risoluzione di una generalità non definita di situazioni, quindi trasferibili in contesti diversi da quello iniziale, introduce ulteriori strategie (cfr. Calvani, 1995), quali: l'*articolazione* (si incoraggiano gli studenti a verbalizzare la loro esperienza), la *riflessione* (si spinge a confrontare i propri problemi con quelli di un esperto) e l'*esplorazione* (si spinge a porre e risolvere problemi in forma nuova).

Lave e Wenger (1991), descrivendo l'apprendimento come parte integrale di un processo di partecipazione alle pratiche sociali sottolineano alcune caratteristiche che dovrebbero essere sempre tenute in considerazione nell'allestimento di situazioni didatticamente significative. L'apprendimento è, e deve essere, generativo. Ciò significa che essendo un atto di creazione e ri-creazione di conoscenze richiede di essere praticato, esercitato concretamente.

L'apprendimento è un processo sociale, ciò suggerisce che almeno una porzione di ciò che si apprende debba avvenire a stretto contatto, in collaborazione, con gli altri e, comunque, in contesti socialmente collocati. L'apprendimento è strettamente connesso con il mondo reale in cui si vive, le conoscenze che risultano più rilevanti, significative, utili (e quindi trasferibili) sono quelle che si sviluppano in contesti concreti.

Da questo punto di vista piuttosto che impegnare gli studenti in sterili esercizi di ripetizione o astratti problemi da risolvere carta e penna è più interessante offrire occasioni per applicare e praticare concretamente le conoscenze acquisite. Si pensi, solo per fare un esempio, alla differenza che corre tra l'apprendimento di una lingua straniera attraverso lo studio delle regole della grammatica rispetto all'offrire conversazioni e attività che portino a diretto contatto con la complessità, la variabilità e la ricchezza delle situazioni espressive della nuova lingua.

Autori più significativi e riferimenti concettuali

Sono molti gli autori che hanno contribuito al dibattito in questo senso. Tra questi è necessario fare riferimento almeno a John Seeley Brown, Alan Collins, Susan Newmann, Paul Duguid, James Greeno, Jane Lave, Etienne Wenger, Barbara Resnick, Patricia Greenfield, Barbara Rogoff, Gavriel Salomon, Michael Cole

Brown J.S., Collins A., Duguid, P. (1989), *Situated Cognition and the Culture of Learning*, in *Educational Researcher*, v18 n1 Jan-Feb 1989, pp. 32-42

Brown J.S., Duguid P. (1993), *Stolen Knowledge*, in *Educational Technology Publications*, 33(3) Mar 1993, pp. 10-15

Brown J.S., Duguid P. (1994), *Borderline Issues: Social and Material Aspects of Design*, in *Human-Computer Interaction, Special Issue on Context in Design*, v.9 n.1 1994, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, NJ, pp.3-36

- Calvani A. (1995), *Manuale di tecnologie dell'educazione*, ETS, Pisa
- Carraher, T.N., Carraher, D.W., & Schliemann, A.D. (1985). *Mathematics in the Streets and in Schools*. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21-29.
- Cole M. (1998), *La cultura in una teoria della comunicazione della mente*, in Liverta Sempio O. (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp.97-124
- Cole M., Engeström Y. (1993), *A cultural-historical approach*, in Salomon G. (ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1-46.
- Collins A. (1994), *Goal-Based Scenarios and the Problem of Situated Learning: A Commentary on Andersen Consulting's Design of Goal-Based Scenarios*, in *Educational Technology* v34 n9 Nov-Dec 1994, pp. 30-32
- Collins A., Brown S.J., Newman S.E. (1995), *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto*, in C. Pontecorvo et al., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Ambrosiana, Milano, pp. 181-231 (ed. orig 1989)
- Collins A., Holum J.S. (1991), *Cognitive Apprenticeship: making Thinking Visible*, in *American Educator*, Winter, pp. 35-46
- Greeno J.G. (1998), *The Situativity of Knowing, Learning, and Research*, in *American Psychologist*, 53, 1, pp.5-26.
- Hutchins E.L. (1995), *Cognition in the Wild*, The MIT Press, Cambridge MA
- Lave J. (1995), *I problemi aritmetici. Un microcosmo di teorie dell'apprendimento*, in Liverta Sempio O.,
- Marchetti A. (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp.163-184 (ed. orig. 1992)
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di) (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Ambrosiana, Milano
- Resnick L.B. (1995), *Imparare dentro e fuori la scuola*, in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Ambrosiana, Milano, pp. 61-83 (ed. orig. 1987)
- Resnick L.B. (1995b), *Razionalismo situato. Preparazione biologica e sociale all'apprendimento*, in Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 73-95 (ed. orig. 1994)
- Rogoff B. (1990), *Apprenticeship in thinking*, Oxford University Press, Oxford

Rogoff B. (1995), *Observing Socio-Cultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, Apprenticeship*, in Wertsch J., del Rio P., Alvarez A. (eds.), *Sociocultural Studies of Mind*, Cambridge University Press, New York

Salomon G. (a cura di) (1993), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, Cambridge

Schell, J. W., & Black, R. S. (1997). *Situated learning: An inductive case study of a collaborative learning experience*. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34, 5-28.

Scribner S.(1995), *Lo studio dell'intelligenza al lavoro*, in C. Pontecorvo et al., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Ambrosiana, Milano pp. 263-301 (ed. Orig. 1984)

Suchman L.A. (1987), *Plans and Situated Actions : The Problem of Human-Machine Communication*, Cambridge University Press, Cambridge NY

Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze (ed. orig. 1934)

Wenger E.C. (1998), *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge MA

Zucchermaglio C. (1996), *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carocci, Roma