



Il lesson planning: dal Metodo Feuerstein alla lezione curricolare

Lesson planning: from the Feuerstein Method to the Curricular Lesson

Michela Minuto

Studio Forma, Torino – miminuto@libero.it

Renato Ravizza

Studio Ravizza, Casale Monferrato (AL) – rravizza@tiscali.it

ABSTRACT

This contribution shows a possible application of the Feuerstein methods in curricular teaching. In schools, there is a growing interest in the development of students' propensity to learn, and results of evidence-based studies show that interactive approaches and conscious organization of the contents are key features of an effective lesson. A significant example of a dialogical modality of interaction and application of lesson planning is Feuerstein Instrumental Enrichment. The lesson planning, which is not popular in Italy, can be a chance for the teacher to develop a better awareness of the learning process in the classroom. Moreover, this contribution argues that the phases of the lesson as Feuerstein conceived decades ago are confirmed by the recent evidence-based research, thus showing how the enhancement of thinking is related not only to the curricular activities and contents, but also to the learning path designed wilfully by the teacher. Such path is articulated in phases, has explicit objectives, and is flexible and highly dialogical.

Il contributo mostra una possibile ricaduta del metodo Feuerstein sull'insegnamento curricolare. Nella scuola, infatti, vi è un sempre maggior interesse a sviluppare negli allievi la propensione a imparare a imparare, e gli studi basati sulle evidenze indicano nell'approccio interattivo e nell'organizzazione consapevole della proposta d'aula due caratteristiche fondamentali di una lezione efficace. Un esempio significativo di modalità dialogica e applicazione della pianificazione della lezione (o lesson planning) è costituito dal Programma di Arricchimento Strumentale Feuerstein. Il lesson planning, non sempre utilizzato in Italia, può costituire per i docenti l'occasione per sviluppare una maggiore consapevolezza rispetto ai processi di apprendimento in aula. Si evidenzia così che le fasi della lezione di Feuerstein, a diversi decenni di distanza, ricevono conferma dai recenti studi in ambito didattico evidence-based. Questi studi mettono in luce come il potenziamento del pensiero sia ascrivibile non solo alle attività e ai contenuti proposti, ma anche alla presenza di un itinerario d'apprendimento tracciato consapevolmente dall'insegnante, articolato in fasi, con obiettivi espliciti, flessibile e altamente dialogico.

KEYWORDS

Feuerstein Method; mediated learning; lesson planning; meta-cognition; teaching.

Metodo Feuerstein; apprendimento mediato; pianificazione della lezione; metacognizione; insegnamento.

1. Introduzione

Siamo invitati in una classe immaginaria per osservare come si svolge un'ora di lezione e dare indicazioni per migliorare l'apprendimento degli allievi. Il nostro compito è quello di rispondere a un questionario composto da tre sole domande:

- Cosa sta facendo l'insegnante?
- Perché lo fa?
- Perché lo fa così come lo fa?

Non è così semplice e vorremmo poter parlare con il docente per avere più informazioni sulle sue scelte didattiche. Da quanto abbiamo visto il tempo è stato speso quasi totalmente nella trasmissione di contenuti con l'uso del libro di testo come strumento. È una comfort zone molto utilizzata quando si inizia a insegnare perché permette di fare riferimento da una parte alla propria disciplina e dall'altra a un percorso già delineato ma normalmente poco coinvolgente per gli allievi. Per uscire da questa situazione è necessario che l'insegnante rifletta sul proprio modo di procedere. Gli attuali risultati degli studi evidence based sottolineano, infatti, l'importanza della interazione e della pianificazione per attivare una lezione "efficace" (Hattie, 2016; Calvani, 2014) ma attualmente nella scuola italiana queste caratteristiche non sembrano particolarmente presenti (Calvani & Trinchero, 2019). Sicuramente nel nostro paese uno dei maggiori contributi alla conoscenza di questi aspetti è stato dato dal Metodo Feuerstein che si fonda sul dialogo e inserisce il lesson planning nella sua formazione. Dopo trent'anni di diffusione le migliaia di insegnanti che hanno frequentato i corsi hanno sviluppato l'attenzione ai processi cognitivi anche nell'insegnamento curricolare.

2. La lezione come Esperienza di Apprendimento Mediato

In Italia la storia della diffusione del metodo Feuerstein è, soprattutto, legata al dibattito pedagogico e alle innovazioni legislative che hanno caratterizzato gli ultimi decenni del '900 e hanno portato a una scuola inclusiva. Per gli insegnanti è stato, fin dagli inizi, un contributo importante perché non solo basato sulla affermazione teorica che tutti potessero imparare ma anche con le indicazioni da attivare nella pratica quotidiana in classe e nelle situazioni di difficoltà.

Feuerstein con la teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale a partire dal pensiero di Vygotskij (1986), per cui ogni individuo è modificabile grazie all'interazione sociale, sottolinea l'importanza della mediazione vis a vis dell'adulto (R., Feuerstein, R.S. Feuerstein & Falik, 2010) e oggi trova riscontro nelle affermazioni delle neuroscienze e della psicopedagogia (Dehaene, 2019; Rivoltella, 2012). In

questi ultimi anni, rispetto alla mediazione, abbiamo un interessante contributo da Csibra e Gergely (2011) che sottolineano come l'atto intenzionale dell'adulto inneschi naturalmente nei bambini una "postura pedagogica" specificatamente attivata per l'apprendimento. Questa disposizione naturale si connette con gli studi della attuale neuropedagogia sulla plasticità cerebrale e Oliverio (2017) afferma che «L'educazione ha quindi il compito di "dare forma" al cervello, un concetto [...] che oggi si basa sui risultati empirici delle neuroscienze» (p.6).

Ma perché questa propensione a "imparare a imparare"? A differenza dall'apprendimento animale quello umano è caratterizzato dalla necessità di trascendere il "qui e ora" ed essere flessibile per applicarsi in nuovi contesti (Feuerstein et al., 2008; Hoppit et al., 2008). Il mediatore aiuta l'allievo a elaborare principi generali trasversali e costitutivi del conoscere facendo emergere quelle analogie che costituiscono il legame tra passato e futuro e prepara ad affrontare l'incertezza e attendere l'inatteso (Morin, 2001) così caratteristiche della società attuale.

Ma il ruolo dell'insegnante-mediatore va ancora oltre rivolgendosi al singolo alunno nella sua individualità e attivandone la motivazione. Intenzionalità e reciprocità, mediazione della trascendenza e del significato di ciò che si impara vengono così a costituire le fondamenta di una esperienza di apprendimento mediato. Dopo tanti decenni, in Italia, continuano a realizzarsi corsi e gli insegnanti al termine della formazione sottolineano come questa sia servita soprattutto a far cambiare loro il proprio punto di vista sulla didattica facendo sostituire la domanda: "Perché questo mio allievo non studia?" con quella "Cosa posso fare io per lui?". La risposta di Feuerstein indica, infatti, al docente la necessità di porsi consapevolmente come mediatore tra il soggetto che apprende e il compito:

Questo agente mediatore, guidato dalla sua volontà, dalla sua cultura, dall'investimento emotivo, sceglie, arricchisce, esamina e organizza in altra maniera il mondo degli stimoli per l'allievo con l'intenzione e il chiaro obiettivo di potenziare e rendere efficace il suo potenziamento cognitivo. (Feuerstein, Falik, Rand & Feuerstein, 2008, p. 110)

Per svolgere questo ruolo l'aspetto dialogico, che si articola in indicazioni e domande, si rivela fondamentale. Per poter mediare, infatti, è necessario che il mediatore riceva dagli alunni, attraverso lo scambio comunicativo, le indicazioni utili a organizzare la lezione e a orientarla verso gli obiettivi strutturando un percorso operativo flessibile e funzionale all'apprendimento. Questi aspetti si ripropongono in tutte le situazioni in cui vi sono da favorire i processi di pensiero e si rivelano centrali anche nella lezione curriculare dove concorrono a potenziare la capacità critica e la conoscenza "profonda" della disciplina.

3. Il lesson planning

Se partecipiamo a una lezione del Programma di Arricchimento Strumentale (PAS) che costituisce la proposta operativa del Metodo, possiamo individuare, oltre all'ampio spazio dedicato all'interazione mediata, una articolazione della lezione esplicita e condivisa con gli allievi. Il lesson planning è un pilastro della didattica della tradizione anglosassone (Gagné, Briggs & Wager, 1992). Da una parte presuppone uno schema generale con obiettivi didattici, attività collegate e verifica del percorso; dall'altra propone una strutturazione del tempo divisa in passi successivi tale da favorire l'apprendimento.

È interessante notare come questo modo di procedere si intrecci con le buone

prassi che emergono negli studi evidence based che aiutano a rendere la lezione efficace e caratterizzano l'operato di un insegnante "esperto" (Calvani 2014; Hattie 2016). In Italia questi aspetti sono poco diffusi in ambito disciplinare ed è rilevante che in questi anni si affermi: «la necessità che l'insegnante rifletta sulle sue credenze sulla didattica e sulle regole che dovrebbe seguire per migliorare la qualità dell'apprendimento dei suoi alunni», (Calvani & Trincherò, 2019, p.13) mettendo così in luce l'importanza di modelli d'istruzione ben organizzati, basati su chiarezza degli obiettivi e sequenzializzazione di passi di apprendimento.

Un esempio significativo di questo stato dell'arte è rappresentato da una nostra recente sensibilizzazione, relativa alla pianificazione della lezione, rivolta a circa 350 docenti di quattro scuole del nord-Italia, in cui pochissimi insegnanti dichiaravano di aver presente l'argomento ponendosi in linea con le affermazioni degli iscritti ai corsi Feuerstein in tutti questi anni. In tale contesto la proposta del Metodo ha rappresentato un riferimento importante per i docenti formati che si sono abituati a fare propria la mediazione e l'organizzazione della lezione anche nell'approccio alla propria disciplina e, più in generale, ha fornito un esempio della possibilità di percorrere questa strada anche agli insegnanti curricolari. Nell'analisi del lesson planning utilizzato nel PAS potremo trovare, infatti, sia i legami con le indicazioni degli studi-evidence based sia esempi della sua ricaduta sulla lezione curricolare.

3.1 La preparazione della lezione

Nel ripercorrere le voci più rilevanti elencate nella scheda-guida PAS, alla luce degli studi sull'insegnamento efficace, possiamo metterle in relazione con i cambiamenti che questo approccio provoca sulla didattica della disciplina:

1) *Definizione dell'obiettivo/i*. Il punto di partenza è considerare il quadro generale e pensare agli obiettivi dell'esercizio del PAS da svolgere come a un tassello per il raggiungimento degli obiettivi più generali. La stessa indicazione vale per la lezione curricolare che è un momento direzionato, attraverso lo specifico della disciplina a costruire una più ampia "educazione al comprendere" (Gardner 2007). A volte i docenti seguono il libro di testo e non ascrivono importanza alla esplicitazione dell'obiettivo ma gli studenti imparano meglio quando, avendone una visione chiara, si rendono conto che l'operato dell'insegnante converge verso di esso (Dehaene 2019).

Nel realizzare l'ora di lezione gli studi evidence-based (Hattie 2016) sottolineano come il docente debba condividere e descrivere in termini operativi gli obiettivi e organizzare le richieste in modo che siano realistiche, sfidanti ma possibili e come siano importanti la valutazione formativa in itinere e feed back puntuali. Feuerstein ci ricorda, infatti, che la mancata motivazione dell'allievo può rappresentare una richiesta implicita di mediazione di fronte a una sfida troppo alta o poco coinvolgente. Nel definire l'obiettivo è da considerare anche il tempo a disposizione. Quando non si termina la lezione o la maggior parte degli allievi non è riuscito a finire quanto assegnato in classe qualcosa è da rivedere.

2) *Analisi del compito*. La proposta degli Strumenti PAS è basata su esercizi a basso contenuto con una progressiva attivazione delle funzioni cognitive che sono a monte delle operazioni mentali indicate da Piaget (2000) e, a livello didattico, sono organizzate secondo lo schema Input (riguardante i dati in ingresso) - Elaborazione - Output (relativo alla formulazione della risposta). «In linea generale si può dire che [le funzioni cognitive] sono rilevanti per qualsiasi operazione, in-

dependentemente dal suo contenuto» (Feuerstein et al. 2008, p.178). Nell'ambito della disciplina l'insegnante-mediatore può modificare il compito supportando le funzioni cognitive carenti, strutturando la stessa richiesta a livelli quantitativamente e qualitativamente diversi per adeguarla alle esigenze della classe, alle expertise dell'alunno e alla quantità di impegno necessario. In questi ultimi decenni, la psicologia ha particolarmente approfondito il tema del carico cognitivo relativo all'interazione tra richiesta e caratteristiche individuali. Uno studio durato vent'anni (Sweller, Van Merriënboer & Paas, 2019) ha confermato come sia possibile consolidare gli apprendimenti solo se la pianificazione didattica tiene conto della quantità di informazioni che la memoria di lavoro può tener in carico.

3) *Anticipazione delle difficoltà e di come superarle.* Feuerstein (Feuerstein et al., 2008) sottolinea come nella preparazione del compito si debbano prevedere le difficoltà e come queste si manifestino soprattutto nella fase di Input e nella fase di Output. In queste due fasi, ad esempio, l'insegnante-mediatore può agire rallentando l'entrata in azione sia facendo soffermare gli allievi sulle istruzioni sia invogliandoli a riflettere prima di dare una risposta. Riguardo al compito disciplinare, inoltre, l'insegnante può guidare a utilizzare consapevolmente il libro di testo e preparare in anticipo spiegazioni con modalità differenti, esempi e analogie. Un ulteriore problema, come ha sottolineato la teoria del carico cognitivo a cui abbiamo accennato prima (Calvani 2014), è rappresentato dalle informazioni presenti ma non pertinenti alle richieste. Nel PAS questi elementi non sono eliminati ma oggetto di riflessione in modo da aumentare, più in generale, la capacità di individuare i dati utili nei processi decisionali, anche perché: «Nella soluzione dei problemi quotidiani non è sempre chiaro quali informazioni sono necessarie per risolvere un certo problema» (Sternberg & Spear-Swerling, 1997, p. 109).

4) *Mediazione.* La mediazione si realizza in molti modi differenti, dallo sguardo tra gli interlocutori, dall'empatia che si sviluppa nel rapporto ma richiede anche una competenza interrogativa che strutturi in modo diverso il rapporto insegnante-allievo. È importante che l'insegnante si abitui a formulare le proprie domande in modo coerente al focus che vuole dare alla lezione e solleciti l'allievo a motivare la risposta facendo emergere legami logici, approcci inconsueti e creativi e anche auto-correzioni spontanee (Minuto & Ravizza, 2008; 2014). Sovente, tuttavia, piuttosto che incentrarsi sui processi, l'interazione in classe è così strutturata: l'insegnante trasmette/l'allievo ascolta e le domande hanno risposte V/F con una valutazione giusto/sbagliato. Anche il tempo di attesa è minore se l'insegnante prevede che la risposta non sarà adeguata. Queste pratiche tendono a selezionare gli alunni piuttosto che favorirne l'apprendimento.

Lo slogan del PAS: "Un momento...sto pensando!" sottolinea con forza come l'allievo abbia il diritto «di valutare bene la sua risposta e di riflettere sul processo che conduce a essa» (Feuerstein et al., 2008, p. 119). Questo slogan vale anche per il docente. La sua competenza interrogativa si rivela nell'effettuare una pausa prima di formulare una nuova domanda. Questa volta è lui a dover riflettere su quanto espresso, giusto o sbagliato che sia, e attivare una ri-mediazione volta all'approfondimento o alla correzione. Walsh e Sattes (2011) evidenziano come l'aumento del tempo di attesa migliori l'efficacia del pensiero e la qualità della risposta incidendo positivamente anche sulla motivazione e sul coinvolgimento degli allievi.

5) *Generalizzazione.* Come abbiamo ricordato in ambito disciplinare l'obiettivo è la conoscenza profonda del contenuto volta a sviluppare abilità trasversali e predisporre a "imparare a pensare".

Troviamo le stesse finalità nel PAS:

Per risolvere correttamente i compiti nell'Arricchimento Strumentale non serve imparare a memoria o ripetere come un registratore un'abilità appresa. Per ottenere un buon risultato è sempre necessario apprendere le regole e i principi o le strategie alla base del compito, anziché il compito in sé. (Feuerstein et al., 2008, p. 481)

In classe le funzioni cognitive e le strategie utilizzate, i processi, gli errori e gli aspetti comunicativi costituiscono il punto di partenza per stabilire un link tra l'esperienza fatta in classe, il sapere concettuale e la applicazione di questo principio sia nelle altre discipline sia nelle situazioni della quotidianità. Questo momento attiva il pensiero induttivo, deduttivo ed analogico ed è estremamente motivante per gli allievi in quanto essi si vedono inclusi in un "gioco" in cui ogni esempio è valido purché si sia in grado di giustificare il percorso fatto.

6) *Conclusioni.* Nella parte conclusiva della lezione PAS, sulla scheda vengono appuntati i temi centrali da far riassumere e le parole da richiamare per descrivere concetti e processi attivati nell'apprendere. Feuerstein riprende così la lezione di Vygotskij per il quale pensiero e linguaggio, in continua evoluzione grazie allo sviluppo culturale, costituiscono gli strumenti psicologici che aiutano a formare altre funzioni mentali. Anche nella disciplina l'insegnante dovrebbe appuntarsi come promemoria gli aspetti centrali e i termini significativi in modo da riprenderli e condurre la chiusura della lezione con uno sguardo a quella successiva.

3.2 Presentazione della lezione

Come rendere operativa in classe la nostra scheda – guida per l'insegnamento disciplinare? La lezione curriculare per sua natura, non può essere così specifica e graduata come gli esercizi del PAS ma tra le due proposte vi è un aspetto trasversale importante costituito dalla strutturazione dell'esperienza da parte del mediatore. È l'organizzazione della lezione ad attivare e consolidare funzioni cognitive base e questo procedere intenzionale favorisce e rinforza negli allievi un utilizzo consapevole degli strumenti del pensiero. Nello stesso tempo l'andamento dialogico crea in loro l'abitudine a farsi in modo autonomo, anche nello studio a casa e nella quotidianità, le domande-guida sperimentate in classe, come mostra la Figura 1.

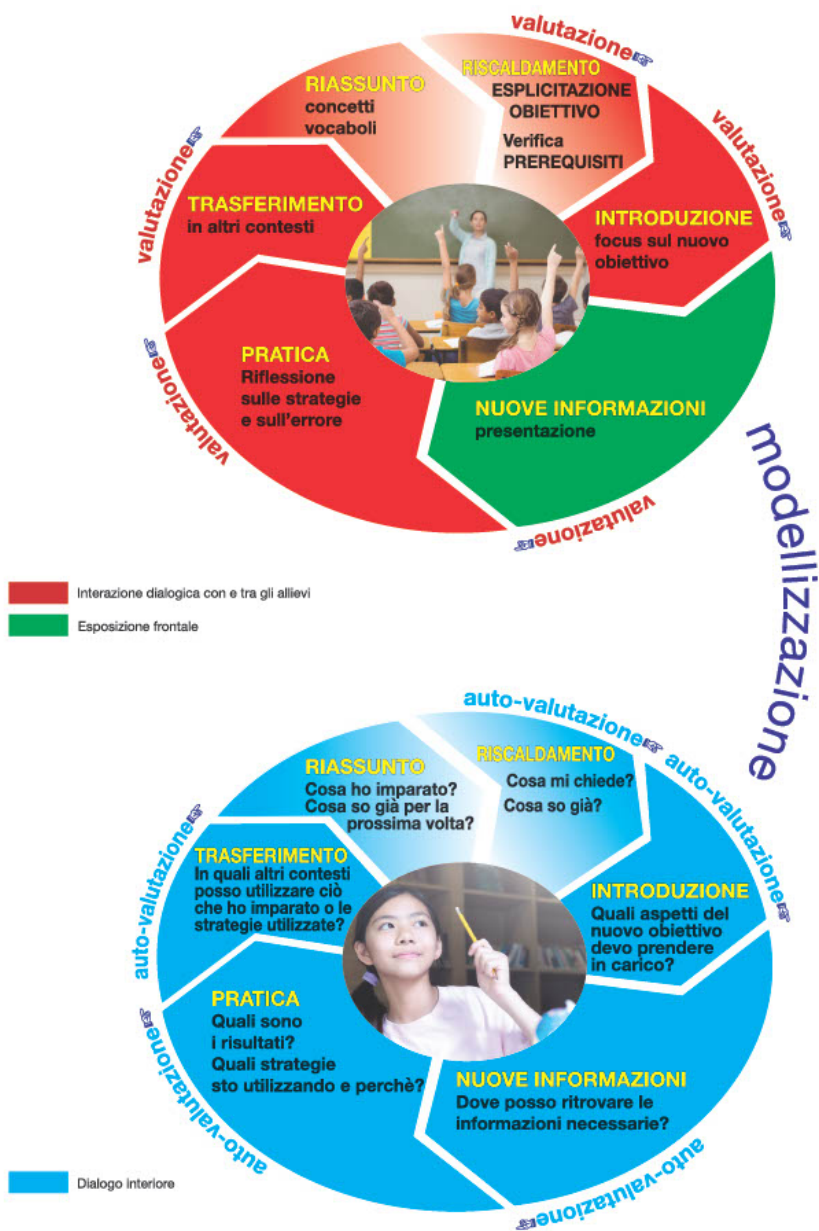


Fig.1 Le sei fasi della presentazione della lezione e la ricaduta sull'allievo.
Adattato da Minuto e Ravizza (2020, p. 47).

L'intervento d'aula è articolato con un continuo lavoro di valutazione e auto-valutazione di ciò che sta accadendo da parte del mediatore così da rispondere in modo flessibile alla situazione. Analizziamo più da vicino le sei fasi principali che possono servire da riferimento anche per la lezione curricolare. Il tempo, distribuito per metà negli step 3 e 4 e con una durata di cinque/sette minuti negli altri, non è vincolante e va adattato alla situazione. E comunque è importante sta-

bilire un ritmo utile a far emergere l'itinerario e incrementare ascolto e attenzione.

1) *Riscaldamento*. La riflessione di un allievo, una parola chiave, una storia, un gioco a seconda della situazione e dell'argomento possono servire a richiamare le conoscenze utili alla nuova proposta. Questi pochi minuti permettono di:

- aiutare il pensiero a collocarsi nella nuova situazione e separarsi dalle attività e dai pensieri precedenti. Gli allievi, ma sovente anche gli insegnanti, devono allontanare ciò che impegnava la loro mente per prendersi carico del nuovo contesto.
- riprendere le conoscenze fornendo agli allievi un modello di come procedere di fronte al nuovo e all'insegnante di fare il punto di quanto già acquisito dalla classe
- motivare ai nuovi apprendimenti grazie alla visione d'insieme che fa emergere la specificità del nuovo compito e spinge a formulare ipotesi e verificarle
- abituare a una modalità collaborativa per favorire l'autocontrollo e la capacità di assumere punti di vista diversi.

2) *Introduzione*. È il momento per dichiarare l'obiettivo, anticipare ciò che verrà presentato e fare una breve sintesi del nuovo argomento utilizzando differenti canali comunicativi.

In questa fase l'insegnante può anticipare come verranno affrontati i vari punti sottolineando così l'importanza dell'itinerario, spostando quindi l'attenzione dal contenuto al processo. La previsione partecipata delle difficoltà e delle possibili strategie da utilizzare sono importanti per sostenere la motivazione di fronte alla nuova sfida.

3) *Presentazione delle nuove informazioni*. L'inizio della applicazione di ogni singola pagina PAS costruisce la presentazione di informazioni con un ricorso minimo alla trasmissione grazie a tre domande utili anche nella lezione disciplinare:

- Cosa vediamo? La finalità è rallentare l'impulsività e aiutare gli allievi a prendere in carico i dati e integrarli con quelli emersi dai compagni. L'insegnante riceve, a sua volta, informazioni preziose su ciò che va completato o evidenziato.
- Cosa conosciamo già? È importante che l'insegnante rimandi gli studenti in modo esplicito alle conoscenze già acquisite, alle strategie impiegate, a come codificare e ritrovare le informazioni. Questo rinforza negli allievi una visione positiva di sé e delle proprie risorse favorendo migliori prestazioni.
- Cosa c'è di nuovo? Gli allievi attraverso "il bisogno" del confronto sono spinti così, all'avanzare della spiegazione dell'insegnante, ad assumere un atteggiamento attivo e a rendersi conto del legame tra passato, presente e futuro.

Con questo modo di procedere anche nella disciplina "la trasmissione" non si riduce a un passaggio di dati ma è inserita in un contesto che fa emergere nella classe la necessità di ascoltare per "saperne di più" in modo da poter stabilire nessi causa-effetto, formulare ipotesi, giustificare processi decisionali.

4) *Pratica*. Il modo di procedere del PAS è facilmente applicabile anche in molte lezioni curriculari. In una prima fase della pratica, in un contesto non valutativo, l'allievo affronta il compito in modo indipendente, verifica lo scarto tra ciò che sa già e la nuova proposta, elabora ipotesi e strategie e poi discute gli errori e gli aspetti non ancora chiari con il gruppo e con l'insegnante in modo da sentirsi pronto ad affrontare la seconda parte.

Dopo la discussione si procede poi con una seconda fase in cui l'allievo, grazie alla abitudine a fermarsi, osservare e farsi domande, può dirigere più consapevolmente l'azione. A questo punto anche una valutazione di tipo sommativo, come quella richiesta in ambito disciplinare, offre all'alunno una diversa visione di sé in quanto si vede all'interno di un percorso di apprendimento.

- 5) *Generalizzazione e transfer*. Questo momento è quello a cui è orientato tutto il lavoro operativo e risponde alla legittima domanda degli studenti: "A cosa mi serve imparare ciò che sto imparando?". Il mediatore Feuerstein aiuta prima a decontestualizzare l'esperienza elaborando un principio generale e poi a ri-contestualizzarlo in situazioni diverse dapprima con analogie semplici e transfer vicini poi con transfer più lontani. La possibilità di applicare quanto appreso in altri contesti dà valore all'esperienza e ne rende visibile il significato all'allievo. Questa fase non sempre viene presa in carico in modo adeguato nell'insegnamento disciplinare che tende sovente a incentrarsi sul valorizzare le informazioni mentre gli insegnanti dovrebbero proporre tre livelli di apprendimento:

la conoscenza superficiale necessaria a capire i concetti; la comprensione più profonda dei collegamenti tra le idee e come esse si estendano ad altre conoscenze; il pensiero concettuale attraverso cui la conoscenza superficiale e quella profonda si trasformano in ipotesi e concetti sui quali costruire nuove conoscenze superficiali e profonde. (Hattie 2016, p. 144)

- 6) *Riassunto*. L'applicazione degli strumenti Feuerstein si apre e si chiude sempre con un riassunto e anche la lezione curriculare dovrebbe seguire questo schema. Questo tempo è utile per riprendere i punti focali di quanto fatto con semplici domande: "Cosa abbiamo imparato? Quali le parole chiave? E le strategie? Quando possono esserci utili?". In questo modo si aiuta a fissare in memoria quanto si è appreso in vista della ripresa nella lezione successiva e si rende consapevole l'allievo di quanto ha imparato.

4. Conclusioni

Nel Metodo Feuerstein gli esercizi del PAS costituiscono una proposta a basso contenuto di informazioni e questo fa risaltare ancora di più l'importanza dell'interazione mediata e della pianificazione e strutturazione dell'intervento nel sostenere l'apprendimento e il potenziamento del pensiero. Gli aspetti presenti nella formazione e nell'applicazione del Metodo, in questi anni, si ritrovano nella descrizione di una lezione efficace descritta da Calvani (2014) che riprendendo lo schema emerso dagli studi evidence based (Hattie, 2016), presenta il format della lezione come «articolata in alcuni momenti canonici, indicando una attività a monte (preparazione o planning), una base di svolgimento e una di conclusione, che si integra con operazioni di mantenimento del tempo degli apprendimenti acquisiti» in cui possiamo riconoscere gli aspetti salienti del nostro itinerario.

La formazione al Metodo ha contribuito, infatti, a trasformare l'operato e la forma mentis dell'insegnante curricolare e lo ha aiutato a considerarsi un agente di cambiamento, che impara dai propri alunni e attua le richieste, ricordate da Fischer (1998) necessarie per "insegnare a pensare" cioè sia l'andare sopra (pensiero metacognitivo) sia l'andare oltre l'esperienza attuata (estensione cognitiva) dando supporto allo sviluppo di un discorso con se stessi. L'allievo che vive l'ora di lezione come un percorso di crescita in cui è sostenuto e sfidato diventa, infatti, un

allievo “esperto” capace di utilizzare quel dialogo interiore che non solo aumenta la sua abilità nello studio ma gli permette di essere più autonomo di fronte ai problemi della vita quotidiana. Sicuramente, dopo alcuni decenni dall’introduzione del Feuerstein in Italia, questi aspetti sono oggi oggetto di riflessione nell’ambito più vasto della didattica disciplinare e potranno avere una ricaduta significativa sulla formazione dei docenti.

Riferimenti bibliografici

- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Csibra, G., & Gergely, G. (2011). Natural pedagogy as evolutionary adaptation. *Philosophical Transactions of The Royal Society Biological Sciences*. B 366: 1149–57. <http://doi.org/10.1098/rstb.2010.0319>
- Dehaene, S. (2019). *Imparare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Feuerstein, R., Falik, L., Rand, Y., & Feuerstein, R.S. (2008). *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*. Trento: Erickson.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., & Falik, L. (2010). *Beyond smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*. New York: Teachers College Press.
- Fischer, R. (1998). Thinking about Thinking: Developing Metacognition. *Children Early Child Development and Care*, 141 (1), 1-15. https://www.researchgate.net/publication/233466909_Thinking_About_Thinking_Developing_Metacognition_in_Children
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4th ed.). Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. <http://funab.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/Gagn%C3%A9-Briggs-e-Wager-1992.-Principles-of-Instructional-Design.pdf>
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Hoppitt, W.J., Brown, G.R., Kendal, R., Rendell, L., Thornton, A., Webster, M.M., & Laland, K.N. (2008). *Lessons from animal teaching*. *Trends Ecol Evol*. Sep; 23(9): 486-93. https://lalandlab.st-andrews.ac.uk/files/2015/08/Hoppitt_et_al_TREE_2008.pdf
- Minuto, M., & Ravizza, R. (2008). *Migliorare i processi di apprendimento. Il Metodo Feuerstein dagli aspetti teorici alla vita quotidiana*. Trento: Erickson.
- Minuto, M. and Ravizza, R. (2014). A cosa servono le domande? *Psicologia dell'educazione*, Vol. 8 n° 3 dicembre, 341-356.
- Minuto, M., & Ravizza, R. (2020). Il lesson planning, consigli per l'uso. *Le guide Sei: Strumenti operativi per una nuova didattica*, S37-S47.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.
- Oliverio, A. (2017). *Il cervello che impara*. Firenze: Giunti.
- Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Cortina.
- Sternberg, R. J., & Spear-Swerling, L. (1997). *Le tre intelligenze*. Trento: Erickson.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31, 261–292. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/4554/>
- Walsh, J.A., & Sattes, B.D. (2011). *Thinking Through Quality Questioning. Deepening Student Engagement*. Thousand Oaks (CA): Corwin.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.